

«ПРИНЯТО»

Педагогическим советом

Протокол № 3 от 01.11.2023 г.



«УТВЕРЖДАЮ»

Директор ГБУ НСО «ОЦДК»

С.В. Самуйленко

ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ НОВОСИБИРСКОЙ ОБЛАСТИ –
ЦЕНТР ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ, МЕДИЦИНСКОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ
«ОБЛАСТНОЙ ЦЕНТР ДИАГНОСТИКИ И КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ»



Программа коррекционно-развивающих занятий для детей раннего и дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра «За ступенькою ступенька – вверх по лесенке!»

Контингент детей: ранний и дошкольный возраста с
расстройствами аутистического спектра

Сроки реализации: в течение календарного года, циклами
продолжительностью 3 месяца

РАЗРАБОТАНА:

Н.В. Мандель
педагог-психолог
высшей категории
ГБУ НСО «ОЦДК»
А.В. Чинчикова
педагог-психолог
первой категории
ГБУ НСО «ОЦДК»
О.Н. Шадрина
учитель-дефектолог
ГБУ НСО «ОЦДК»

Новосибирск, 2023 год

ОГЛАВЛЕНИЕ

№ п/п	Содержание	стр.
	Введение	6
I	Целевой раздел	
1	Пояснительная записка	8
1.1.	Актуальность Программы	9
1.2.	Краткая характеристика нормативно-правовых, методологических и теоретических оснований Программы	11
1.3.	Адресат Программы	13
1.3.1	Особенности психофизического развития детей с РАС раннего возраста.	13
1.3.2	Психофизические особенности детей с РАС дошкольного возраста	15
1.4	Цель и задачи Программы	17
1.5	Принципы, подходы и особенности к реализации Программы	17
1.6	Сроки и этапы реализации Программы	19
1.7	Планируемые результаты	19
1.8	Сведения о практической апробации Программы	20
II	Содержательный раздел	
2.1.	Описание направлений деятельности педагога и форм организации коррекционно-развивающей работы	21
2.1.1.	Направления деятельности педагога	21
2.1.2.	Характеристика методов и приемов коррекционно-развивающей работы с детьми	22
2.2.	Особенности оказания коррекционно-развивающей помощи детям при повышенном риске формирования расстройств аутистического спектра в раннем возрасте	25
2.2.1.	Развитие коммуникации	26
2.2.2.	Активизация речевого развития	27

2.2.3.	Развитие предпосылок предметной деятельности	27
2.2.4.	Развитие предпосылок игровой деятельности	27
2.3.	Особенности коррекционно-развивающей помощи детям дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра	28
2.3.1	Развитие коммуникации	28
2.3.2	Развитие эмоциональной сферы	28
2.3.3	Коррекция нарушений поведения	28
2.3.4	Развитие предпосылок интеллектуальной деятельности	29
2.4.	Взаимодействие педагога-психолога с семьями детей с расстройствами аутистического спектра	29
2.4.1	Развитие коррекционно-развивающего потенциала семьи	29
2.5.	Методы и технологии реализации программы	30
2.6.	Критерии и система оценки достижений планируемых результатов	32
III	Организационный раздел	
3.1.	Требования к условиям реализации программы	39
3.1.1.	Необходимая материально-техническая база для реализации программы	41
3.2.	Рекомендации по реализации Программы	41
3.3.	Список литературы	42
	Приложения	
	Приложение 1. Словарь терминов	45
	Приложение 2. Группы детей с РАС (классификация О.С. Никольской)	51
	Приложение 3. Целевые ориентиры этапа коррекционно-развивающей помощи детям раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра	54
	Приложение 4. Анкета предварительного сбора информации	56
	Приложение 5. Анкета первичной консультации	57
	Приложение 6. Диагностические протоколы	58
	Приложение 7. Порядок заполнения протоколов	66

	Приложение 8. Лист коррекционно-развивающих занятий	67
	Приложение 9. Вариативность реагирования детей с РАС	72
	Приложение 10. Диагностические признаки аутизма	73
	Приложение 11. Этапы подготовки ребенка с РАС к посещению дошкольной образовательной организации	76
	Приложение 12. Модель «смыслового поля»	85
	Приложение 13. Направляющий эмоционально-смысловой комментарий	92
	Приложение 14. Технология «сократовских диалогов»	98
	Приложение 15. Игрушки и игры для детей с РАС, ссылка на видео по использованию методов и приемов коррекционно-развивающей работы	100
	Приложение 16. Виды нарушений поведения	105

АННОТАЦИЯ

Предлагаемая программа является психолого-педагогической, коррекционно-развивающей программой совместных занятий детей раннего и дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра (РАС) с родителями. Программа адресована специалистам, оказывающим помощь семье, воспитывающего ребенка раннего и дошкольного возраста с РАС. Данная программа может быть реализована в условиях ППМС центров и общеобразовательных организаций.

Программа направлена на решение проблем повышения эффективности организации психолого-педагогической коррекционно-развивающей помощи детям целевой группы в социализации и повышение коррекционно-развивающего потенциала семьи, имеющего ребенка с РАС.

Введение

Программа коррекционно-развивающего сопровождения детей раннего и дошкольного возраста «За ступенькою ступенька – вверх по лесенке!» реализуется на базе службы помощи детям государственного бюджетного учреждения Новосибирской области – Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям «Областной центр диагностики и консультирования» (СПД ГБУ НСО «ОЦДК»).

Одним из направлений деятельности СПД ГБУ НСО «ОЦДК» является диагностико-коррекционно-развивающая работа с детьми, имеющими риски развития расстройств аутистического спектра и с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС), а также с родителями (законными представителями) детей с РАС.

Программа является комплексной, так как учитывает все направления образовательных областей, представленные в ФГОС ДОУ: познавательное, речевое, социально-коммуникативное, художественно-эстетическое, физическое, которые необходимо осваивать воспитанникам.

Программа основана на научных представлениях о закономерностях психического развития ребенка с РАС; ведущей роли эмоционально-личностного общения взрослого с ребенком; игровой деятельности в раннем и дошкольном возрасте и зоны ближайшего развития, как основы развития ребенка; культурно-исторической среды, как системы образующей смыслы.

В программе представлены занятия, включающие в себя игровые встречи, а так же совместные действия, направленные на социально-коммуникативное, познавательное, речевое, физическое и художественно-эстетическое развитие. Все используемые игровые действия объединены текущими интересами ребенка с РАС, доступными ребенку формами активности и составлены с учетом детского онтогенеза по принципу от простого к сложному с дозированным привнесением новизны.

В настоящее время все подходы в работе с детьми с РАС можно разделить на две группы. Одна группа, направлена на механическое формирование отдельных навыков, которые трудно переносятся из кабинета в жизнь ребенка. К этой группе относится самый известный и разрекламированный поведенческий подход – АВА терапия. Он требует не только много времени (от 20 до 40 часов в неделю на ребенка), но и значительных финансовых ресурсов семьи (до 120 и более тысяч в месяц).

Из-за специфики программы АВА подход невозможен для реализации в образовательных организациях. Другая группа опирается на развитие ребенка в соответствии с логикой естественного онтогенеза. Эмоционально-уровневый подход, ориентированный на развитие при аутизме, был разработан в НИИ дефектологии СССР в 80-е годы прошлого века. Вклад в разработку внесли детские психиатры доктора медицинских наук В. В. Лебединский и К. С. Лебединская, а также доктора психологических наук О.С. Никольская и Е.Р. Баенская и к.п.н. М.М. Либлинг. За разработку практико-ориентированного научного подхода ученые были не только удостоены Государственной премии РФ, но первыми были награждены медалями Л.С. Выготского

Программа разработана с опорой на отечественный развивающий подход с учетом особенностей обучения детей с РАС в образовательных организациях, начиная с этапа подготовки к посещению дошкольного уровня при активном участии родителей детей с РАС за счет повышения коррекционно-развивающего потенциала семьи.

Данная Программа позволяет:

- развивать выносливость к контакту, организуя положительные впечатления с использованием эмоционального заражения;
- преодолевать трудности эмоционально-аффективной адаптации и взаимодействия с окружающими;
- способствовать дифференциации, упорядочиванию и осмыслению жизненного опыта ребенка;
- развивать понимание у ребенка с РАС собственных желаний и чувств;
- развивать внимание детей в диаде «взрослый-ребенок», «родитель-ребенок» к эмоционально-личностным проявлениям близких взрослых и других людей;
- развивать у детей с РАС адекватные формы социального поведения и готовить к посещению дошкольной образовательной организации.

I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

1. Пояснительная записка

Адаптация детей с РАС в семье и в детском коллективе является на текущий момент самым сложным этапом в коррекционной работе по сопровождению семей, имеющих ребенка с аутизмом. Сложность заключается в длительности процесса, в необходимости активного включения родителей в коррекционно-развивающий процесс и в глубине нарушения развития ребенка с РАС. В большинстве случаев родители не могут полноценно включиться в коррекционный развивающий процесс из-за острого неприятия ситуации и продолжительного процесса горевания. Поддерживающая и просветительская работа с родителями постепенно помогает принять особенности развития ребенка и стать осознанными участниками коррекционно-развивающего процесса. Без активного участия родителей развитие ребенка с РАС осложняется нарушениями поведения и нарастанием социальной дезадаптации.

Мы опираемся на понимание основных особенностей развития ребенка с РАС и логику коррекции, разработанную детскими психиатрами докторами медицинских наук В. В. Лебединским и К. С. Лебединской, а также докторами психологических наук О.С. Никольской и Е.Р. Баенской и к.п.н. М.М. Либлинг. Института коррекционной педагогики РАО. Теоретический вклад в создание эмоционально-уровневого подхода определяет дефицитарность психической активности ребенка с РАС и вытекающие из этого трудности адаптации. Дисфункции уровня эмоциональной регуляции выступают при аутизме не только компенсацией дефицита психической активности, но и возможностью для включения ребенка в коррекционно-развивающий процесс. Развитие направлено на уменьшение дискомфорта ребенка в контакте, снижение чувствительности к активности взрослого, повышение эмоциональной выносливости при столкновении с новыми объектами, обстоятельствами и людьми.

В настоящее время при диагностике и разработке программ коррекции и развития детей с РАС мы придерживаемся принципов целостного анализа развития, с учетом иерархического строения, высокой вариативности и изменчивости не только психических функций, но и поведения, эмоциональных состояний, игры, особенностей контакта детей с другими людьми.

1.1 Актуальность программы

Аутизм относят к числу наиболее сложного расстройства психики и поведения детского возраста, а также расстройств с самым высоким уровнем инвалидизации в детской психиатрической практике. РАС определяет группу нарушений психики и поведения, связанных с системными всепроникающими расстройствами (в отличие от парциальных нарушений развития). Они характеризуются качественными нарушениями активности ребенка, его социализации, вербальной и невербальной коммуникации. Искаженное развитие проявляется во всех областях и носит устойчивый характер с периодами регресса и острого дискомфорта. У многих детей отмечаются нарушения инстинктивной жизни, затрагивающие циклы сна и бодрствования, аппетита и избирательности в приеме пищи. Познавательное развитие оказывается слабо дифференцированным, сопровождается жесткими фиксациями на избирательных сенсорных и аффективных впечатлениях, интересах, видах деятельности. Фиксация примитивных сенсорно-моторных впечатлений раннего периода существенно осложняет развитие и адаптацию ребенка к среде. Выраженность аутизма неодинакова, что по данным многочисленных исследований зависит от генетической предрасположенности и внешних факторов. Острота аутистических проявления в своей наибольшей выраженности охватывают период от 2 до 5 лет жизни ребенка, в зависимости, от времени разворачивая синдромальной симптоматики (ранние варианты: от 1 года до 2 лет).

При норме развития существует баланс собственной активности ребенка и тонизирования внешней средой. Низкая выносливость к активности среды при аутизме приводит к развитию компенсаторных механизмов в форме аутоstimуляции. Постепенно аутоstimуляция становится основной активностью ребенка при трудностях адаптации на фоне недостаточной психической активности (нейродинамики). Одним из наиболее сложных вопросов развития и коррекции детей с РАС является выбор оптимального уровня тонизирования, при котором эмоциональные реакции протекали бы в социально заданном русле. Слабая стимуляция может оказаться малоэффективной, а сверхсильная может негативно изменить весь ход эмоционального процесса. Высокая чувствительность к средовым воздействиям, особая чувствительность к запахам, звукам, размерам помещения, присутствию человека вплоть до невозможности

смотреть, слышать речь, избегание прикосновений, и взаимодействия существенно осложняют процесс развития детей с РАС.

Особенно важен начальный период при работе с детьми с аутизмом, когда наблюдаются первичные признаки нарушения психической активности (нейродинамики). Явления недостаточной или чрезмерной психической активности (гипо- и гипердинамики) нарушают процесс развития эмоциональной регуляции. Устойчивость и избирательность развиваются искаженно на фоне отсутствия или существенной недостаточности разделенного внимания с родителями и, как следствие, сложности подражания. Нарушения психической активности, прежде всего, отражаются на уровне дискомфорта, являющемся фоном трудностей адаптации, начиная с приспособления ребенка к матери. Слабость (гиподинамия), прежде всего, может проявляться на корковом (наиболее энергоемком) уровне в виде эмоциональной лабильности, быстрой пресыщаемости, живости более примитивных форм аффективного реагирования (самораздражение, раскачивание, блуждание). В более тяжелых случаях, тяжесть нарушений перемещается с корковых на подкорковые центры, которые уже не в состоянии поддерживать энергетику на оптимальном уровне. В этом случае у ребенка с РАС развивается острая непереносимость среды, воспринимаемой, как угроза его витальным потребностям. На фоне непереносимости развиваются тревоги и страхи, которые генерализируются, что еще больше осложняет развитие ребенка.

Важно учитывать глубину аутизации ребенка, которая определяет продолжительность и особенности коррекционно-развивающего процесса. О.С. Никольской были выделены четыре группы детей с аутизмом на основании специфики развития компенсаторного механизма. (Приложение 2).

До введения закона об инклюзивном образовании часть детей с аутизмом редко посещали дошкольные образовательные учреждения. Они находились на длительном лечении в психоневрологических диспансерах. Только после введения в действие Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» дети с РАС стали полноценными участниками образовательного процесса. Внесение в государственный реестр в 2022 году «Примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра» стало основой для создания

программ в учреждениях, организующих образовательную, диагностическую и коррекционно-развивающую работу с детьми раннего и дошкольного возраста с рисками развития РАС и имеющими РАС.

Длительный процесс накопления и обобщения опыта коррекционно-развивающей работы с 70-х годов прошлого столетия, научные методы терапии и коррекции, разработанные специалистами Института коррекционной педагогики РАО, позволяют развивать детей и достигать значительного улучшения качества жизни семей, имеющих ребенка с РАС; позволяют обеспечить детям более высокий уровень их социализации. Аутизм остается неизлечимым, и большинство детей с этим расстройством нуждаются в специальной психологической, психиатрической и социальной поддержке на протяжении всей жизни.

1.2. Краткая характеристика нормативно-правовых, методических и теоретических оснований Программы

- Закон об Образовании Российской Федерации (273-ФЗ от 29.12.2012 г.)
- ФОП 2023
- ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ (приказ № 1598 от 19.12.2014, применяется к правоотношениям, возникшим с 1.09.2016 г., с изменениями и дополнениями от 8.10.22); ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями, приказ № 1599 от 14.12.2014 г.)
- ФГОС НОО (Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373, обновлен)
- СанПиН 2.4. 3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организации воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи» (Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 28.09.2020 N 28)
- Порядки организации и осуществления деятельности по образовательным программам (дошкольное, школьное, дополнительное, профессионального обучения, среднего и высшего профессионального образования)
- Положение о ПМПК (Приказ Минобрнауки России от 20.09.2013 N 1082)
- Положение о ППК (Распоряжение Министерства Просвещения РФ от 9.09.2019, № Р-93)
- АОП ДО для обучающихся с РАС

- Для осуществления образовательной, консультативно-диагностической, коррекционно-развивающей деятельности в ГБУ НСО «ОЦДК» разработаны и действуют локальные акты:

- -Устав Учреждения;
- -Коллективный договор;
- -Должностные инструкции педагогических работников;
- -Положения, регулирующие образовательную деятельность: государственное задание, положения о структурных подразделениях, о Совете учреждения, о педагогическом совете, о методическом совете, о методических объединениях, о методической службе, об аттестации на соответствие занимаемой должности, о приеме детей, о психолого-педагогическом консилиуме, о документации.

Методологические основания программы

- Культурно-исторический подход к психическому развитию и социальному становлению личности при нормальном и аномальном развитии Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Л.В. Занков, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина и др.;

- Феноменологический подход в исследовании природы аутизма и факторов его развития. Г.Е. Сухарева, В.М. Башина, С.С. Мнухин, Д. Н. Исаев, О.Б. Богдашина и др.,

- Эмоционально-смысловой подход в оказании помощи детям с аутизмом и их родителям Никольской О.С., Е.Р. Баенская и др.;

- Модель уровневой организации системы эмоциональной регуляции В.В. Лебединский, М.К. Бардышевская и др.;

- Деятельностный подход с позиции социально-личностного развития Л.И. Божович, В.В. Давыдов, М.И. Лисина.

- Модель психологического рождения через эмоциональную привязанность Аксарина Н.М., Бауэр Т., Герхардт Сью, Лангмейер. Й., Матейчек З., Бородина Л.Г., Семаго Н.Я., Семаго М.М.

- Модель психического при совладении импульсами, действиями и поведением Выготский Л.С., Сергиенко Е. А., Виленская Г. А., Ковалева Ю. В. И др.

- Примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

- Программа раннего возраста «Первые шаги»

Основные идеи реализации Программы:

- развитие ребенка с РАС происходит в процессе присоединения и использования собственной аутостимуляционной активности ребенка;

- коррекционно-развивающее вмешательство проводится с использованием направляющего эмоционально-смыслового комментария;

- развитие эмоциональной устойчивости обеспечивается логикой развития ребенка с РАС в процессе коррекционно-развивающих занятий, и проводится через два вектора: Вектор 1 – присоединение к аутостимуляционной активности; эмоциональное заражение; эмоциональной привязанности; Вектор 2 – разделенное впечатление; разделенное внимание; разделенное действие; сотрудничество;

- развитие эмоциональной устойчивости включает процесс аффективного тонизирования, опосредования и дифференциации всех видов доступной активности ребенка с РАС;

- антиципация (предвосхищение) позволяет предупреждать и корректировать нарастание пресыщения, дискомфорта, агрессии и самоагрессии ребенка с РАС;

- развитие коррекционно-развивающего потенциала семьи происходит в процессе включенного участия родителей в игровые занятия;

- обучение родителей и содействие им в социализации детей на основе приобретаемого опыта в процессе игровой деятельности реализует коррекционно-развивающий потенциал семьи в различных социальных ситуациях при использовании направляющего эмоционально-смыслового комментария и совместно разработанных алгоритмов действий родителей.

1.3. Адресат программы

Программа предназначена для детей раннего возраста с риском развития расстройств аутистического спектра и детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС) с участием родителей.

1.3.1. Особенности психофизического развития детей с РАС раннего возраста

Аутизм как синдром окончательно формируется между 2 и 3 годами. Первые симптомы, как особенность поведения, при раннем развитии рисков начинают проявляться в возрасте 2-3 месяцев. Можно наблюдать непродолжительность внимания к лицу матери, недостаточность вокализаций, неполноту или отсутствие подражания и «социальной ссылки». Постепенно в поведении ребенка при рисках развития РАС

начинает преобладать не игра с членами семьи, а собственная активность и сосредоточение на воспроизведении сенсорных и моторных впечатлений. Родители отмечают, что ребенок «любит проводить время, играя самостоятельно, мало привлекает внимание к себе» или, напротив, требует слишком много внимания.

После 18 месяцев у детей с риском развития РАС уже наблюдается стойкое сочетание нарушения психической активности и снижение порога аффективного дискомфорта при взаимодействии с окружением. Проявления нарушений разнообразны, но имеют общую направленность симптомов на дефицитарность коммуникации и существенные трудности в адаптации. Невыраженность ориентации у детей раннего возраста при риске развития РАС на эмоциональные реакции матери создает ситуацию развития, когда мать не может успокоить или одобрить ребенка, используя «социальную ссылку». Не происходит дифференциации восприятия в контексте семьи, осмысления своих желаний и желаний других людей с помощью матери. Не складываются первые системы смыслов в укладе жизни через активность ребенка в контакте и овладении им собственными импульсами. При аутистическом развитии нарушается не только сам контакт со средой, но и развитие саморегуляции. Родители отмечают трудности организации ребенка, невозможности понять потребности и успокоить. Таким образом, появление вторичных признаков аутизма (ауто стимуляций, стереотипий, низкой выносливости от контакта с людьми) становится естественным следствием первичного нарушения механизма активного приспособления к окружающей среде. У детей раннего возраста с риском развития РАС наблюдается дефицит разделенного внимания с матерью, отсутствие или непостоянство отклика на собственно имя. Отсутствует или задерживается развитие форм собственного обращения к взрослому. Ребенок может кричать или однообразно вокализировать, не дифференцируя и не адресуя собственную активность матери, не направляя взгляд, не меняя вокализации, не указывая жестом. Малыш либо сам берет, что хочет, либо использует руку взрослого, как продолжение собственной руки, чтобы достать желаемое. Ребенок сосредотачивается на сенсорных впечатлениях. Он может подолгу рассматривать световые блики, мигания лампочки, перелистывать страницы книги, перебирать кусочки ткани, перекладывать с места на место однородные предметы, часами сидеть в ванне, переливая воду из руки в руку. У части младенцев особенности поведения проявляются не в

сторону захваченности сенсорными впечатлениями. Такие младенцы чрезмерно подвижны, находятся в постоянном движении, наблюдаются нарушения витальных функций: сна, питания. Матери трудно накормить ребенка, удержать на руках, успокоить. Такие дети, оказываясь в открытом пространстве, бегут, не оглядываясь на взрослого. Они забираются на высокие поверхности, прыгают вниз, кружатся, могут часами подпрыгивать на батуте, качаться на качелях. Родители считают, что, находясь в постоянном движении в течении, ребенок не устает.

На третьем году жизни нарастают трудности привлечения внимания ребенка и организации взрослым его поведения. Обращения, просьбы, запреты либо игнорируются, либо вызывают быстрое нарастание дискомфорта, с которым ребенок не может справиться, а мать не может его успокоить. Ребенок либо не подходит к матери, либо проявляет агрессию. Амбивалентность аффектов по отношению к матери осложняет возможность успокоить, помочь справиться с тревогой, страхом, аффективным дискомфортом. Взрослым становится все труднее понять поведение ребенка, его потребности, которые дети не выражают.

1.3.1. Особенности психофизического развития детей с РАС дошкольного возраста

Дети дошкольного возраста с РАС составляют многочисленную и разнообразную группу. Степень и глубина нарушения развития, особенности социального окружения и первичного опыта определяют всю полноту разнообразия вариантов аутистического развития. Остановимся на общих психических процессах и их своеобразии при РАС.

Нарушения тонических процессов, по мнению многих отечественных и зарубежных специалистов, играют центральную роль в патогенезе аутистических расстройств. В практике работы с детьми с РАС это проявляется многообразно: на трудностях осуществления выбора. Ребёнок не может направить свою психическую активность и одновременно опосредовать импульсивность – выбор становится затруднённым или невозможным.

Среди проблем, связанных с особенностями *восприятия*, в дошкольном возрасте наиболее существенны фрагментарность восприятия, а также трудности восприятия и усвоения сукцессивно организованных (то есть развивающихся во времени) процессов. Фрагментарность восприятия затрудняет формирование сенсорных образов, влияет на развитие наглядно-образного мышления, формирования представлений и понятий и,

тем самым, обедняет и искажает воспринимаемую картину окружающего. Фрагментарность восприятия, фиксированность на несущественных свойствах предметов и процессов создаёт предпосылки для трудностей выделения существенных признаков предметов и явлений, трудностей их дифференциации, создаёт ряд специфических проблем обучения и воспитания (принятие запретов, выполнение инструкций, подчинение правилам). Трудности восприятия и усвоения сукцессивно организованных процессов сказываются на качестве установления временных связей между явлениями, что создаёт трудности организации и планирования произвольной деятельности (произвольное подражание, ожидание, очередность в действиях), способствует примитивных форм фиксации, что впоследствии сказывается на развитии высших форм мышления.

Внимание. Практически во всех случаях при развитии аутизма произвольное внимание нарушено: сложно привлечь и удержать внимание ребенка. Оно либо фиксировано на каком-то объекте особого интереса ребёнка, либо непроизвольно переключается на свойства объектов или явлений. Нарушено также совместное внимание: трудно привлечь внимание ребёнка к какому-то предмету или явлению по инструкции взрослого, а сам ребёнок не стремится разделить своё внимание к чему-то с другими людьми.

Память. У большинства детей с аутизмом наиболее значимым каналом памяти является зрительная память. В то же время дети дошкольного возраста с аутизмом испытывают трудности с произвольной актуализацией хранящейся в памяти информации и её произвольным использованием. Формально освоенные навыки (например, при использовании поведенческого подхода) трудно переносятся в другие условия, другую обстановку, что затрудняет обучение.

Нарушения *воображения (символизации)*, являющиеся при аутизме одним из значимых диагностических признаков, в дошкольном возрасте проявляются, прежде всего, нарушениями развития социальной, символической и сюжетно-ролевой игры, то, что естественно свойственно дошкольному возрасту, как ведущему виду деятельности при типичном развитии.

Особенности развития *эмоциональной сферы* при аутизме в дошкольном возрасте очень важны, поскольку, с одной стороны, на дошкольный возраст приходится период активного становления эмоциональной системы, и, с другой стороны, развитие происходит

искажённо (особенности подробно изучены В.В. Лебединским, О.С. Никольской с соавторами). Особо следует отметить трудности усвоения аффективного смысла происходящего, что ограничивает и искажает формирование мотивации, а также трудности выделения и оценки признаков эмоциональной жизни других людей, что не позволяет адекватно оценивать причины их действий, поступков, поведения и, тем самым, существенно осложняет социальную адаптацию.

В регуляторно-волевой сфере характерны трудности произвольного подражания, наличие фиксированных и стереотипных форм интересов, поведения и видов деятельности.

1.4. Цель и задачи Программы

Целью программы: является коррекция отклонений и проявлений симптомов расстройств аутистического спектра у детей раннего и дошкольного возраста путем развития аффективной выносливости в контакте детей с РАС и увеличения коррекционно-развивающего потенциала семьи.

Основные задачи программы:

1. Формирование механизмов эмоциональной адаптации к окружающему миру через развитие эмоциональной привязанности в диаде «педагог-ребенок», «мать-ребенок».
2. Поддержание и развитие активности, выносливости, направленности ребенка на контакт с окружающим миром, общение с людьми, устойчивости к новизне и неожиданности.
3. Использование в коррекционно-развивающей работе собственных резервов ребенка для снятия патологического напряжения, уменьшения тревоги, увеличения психической активности, снижения аффективных фиксаций отдельных социальных ситуаций (десенсибилизация страха, купирования агрессивных реакций).

1.5. Принципы, подходы и особенности к реализации Программы

Содержание Программы соответствует основным положениям общей, возрастной и специальной психологии, общей и коррекционной педагогики, обеспечивает единство воспитательных, развивающих и обучающих целей и задач и опирается на ряд принципов и подходов.

1. Главный принцип, на котором базируется Программа – это **принцип развития**. Развитие понимается, как появление нового в поведении, интересах, возможностях социальной адаптации. Поддержка

взрослыми собственной активностью и инициативы обеспечивают развитие ребенка с РАС.

2. Следующим базовым принципом программы является **принцип деятельности**. Деятельность и развитие – неразрывны. Развитие детей происходит путем присвоения исторически выработанных форм и способов деятельности. Организация педагогом коммуникативной деятельности является основой игровой и предметной деятельности. Расширение возможностей ребенка с РАС в инструментальном овладении игрушками происходит через присвоение опыта разделенного внимания и совместной деятельности с педагогом и родителями.

3. **Принцип игры**, как ведущей деятельности в освоении и упорядочивании мира позволяет поддерживать безопасность и опираться на свободную активность детей с РАС, используя специфические интересы и фиксации.

4. **Принцип поддержки и сотрудничества** реализуется в личностном общении при использовании направляющего эмоционально-смыслового комментария. Личностное эмоциональное общение обеспечивает психологическую безопасность и комфортность, как неотъемлемые условия развития ребенка с РАС. Повышенная чувствительность детей с РАС требует осторожного и постепенного развития сотрудничества и форм поддержки. Личностно ориентированное взаимодействие позволяет индивидуализировать процесс развития благодаря развивающейся эмоциональной привязанности к взрослому.

5. **Принцип поддержки инициативы ребенка с РАС** позволяет использовать доступную активность и развивать совместную деятельность через разделенное впечатление и внимание.

6. **Принцип сотрудничества с семьей**, позволяет реализовать права родителей (законных представителей), как полноправных участников образовательного процесса. Обеспечение взаимодействия педагогов и родителей позволяет семье активно включаться в процесс развития и коррекции, организуя повседневную жизнь ребенка с РАС и обеспечивая непрерывность развития.

Подходы к реализации Программы

Для реализации Программы необходимо учитывать логику онтогенеза развития ребенка; уровневое развитие аффективной саморегуляции; логику построения модели смыслового поля и процесс усложнения, лежащие в основе коррекционно-развивающей работы с

детьми с РАС. Программа предусматривает индивидуализированный выбор игрушек и игр для ребенка с РАС и определения индивидуальных образовательных ориентиров (зона ближайшего развития).

Особенности реализации Программы

Невозможность тематического планирования для детей с РАС, имеющих глубокие первазивные нарушения развития при грубых нарушениях коммуникации, внимания, подражания с одной стороны и компенсаторных механизмах защиты в форме аутостимуляционной активности и стойкой ригидности психических процессов. Занятия планируются с учетом мобильности в подборе игр и игрушек в зависимости от актуального психического состояния ребенка и текущих трудностей активности (нейродинамики).

1.6. Сроки реализации программы

Программа рассчитана на один учебный год. Продолжительность одного цикла – 10 недель с пролонгацией для детей раннего возраста с риском развития РАС, и нуждающихся в продолжительном сопровождении по решению психолого-педагогического консилиума.

1.7. Планируемые результаты

Планируемые результаты определяются в зависимости от группы по классификации О.С. Никольской, к которой относится ребенок по результатам диагностического этапа при сборе и анализе информации. С помощью разработанных диагностических протоколов определяются ресурсы ребенка с РАС и зона ближайшего развития.(приложение 3)

- Родитель научится развивать устойчивость эмоционального контакта в диаде «мать-ребенок» и повышать выносливость в контакте ребенка с риском развития РАС и ребенка с РАС.

- Родитель сможет регулировать поведение ребенка с РАС в социуме с учетом особенностей развития уровней аффективной саморегуляции через ритмизацию, переключение, достижение желаемого и социальное одобрение.

- Коррекция страхов, агрессивных проявлений, снижение чувствительности и ранимости к воздействию окружающей среды за счет установления эмоционального взаимодействия на базе аутостимуляционной активности ребенка с РАС через организацию совместного впечатления, развитие разделенного внимания и совместных действий.

1.8. Сведения о практической апробации программы

Программа реализуется с сентября 2019 года. В реализации программы участвовали 216 детей в возрасте от 1,5 до 8 лет и их родители. Этапы реализации Программы включают: первичный, основной, завершающий. На первичном этапе проводится сбор сведений об особенностях развития ребенка и коррекционно-развивающем потенциале семьи; формулируется психолого-педагогическая гипотеза о ресурсах и зоне ближайшего развития ребенка; проводится подготовка родителей к совместным занятиям. Основной этап включает реализацию цели и задач Программы на совместных занятиях с участием родителей; повышение коррекционно-развивающего потенциала семьи и подготовку ребенка к посещению дошкольной образовательной организации. В случаях посещения дошкольной образовательной организации коррекционно-развивающая работа проводится в соответствии с ориентирами Федеральной образовательной программы дошкольного образования и спецификой развития ребенка. Завершающий этап заканчивает цикл итоговым занятием для родителей с выдачей рекомендаций.

II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

2.1. Направления деятельности педагога и методы и приемы организации коррекционно-развивающей работы.

2.1.1. Направления деятельности педагога

Социально-коммуникативное развитие:

В рамках социально-коммуникативного развития решаются задачи по созданию условий для овладения детьми средствами общения, усвоение социокультурных норм, в которых они растут. В процессе взаимодействия ребенка со значимым взрослым происходит адаптация к безопасной среде, в процессе овладения ведущей деятельностью (игра) реализуется инициатива, развивается самостоятельность.

- Педагог удовлетворяет потребность ребенка в общении и социальном взаимодействии, активизирует речь ребенка. Он играет с ребенком, используя различные предметы, при этом активные действия ребенка и взрослого чередуются;

- показывает образцы действий с предметами;

- создает предметно-развивающую среду для самостоятельной игры;

- поддерживает инициативу ребенка в общении и предметно-манипулятивной активности, поощряет его социальные действия;

- создает безопасное пространство для взаимодействия с ребенком, насыщая его разнообразными предметами;

- помогает ребенку преодолевать препятствия для достижения результата; разрешить спорные моменты, обращая внимание на чувства ребенка.

Познавательное развитие:

- Взрослый поддерживает интерес и самостоятельность деятельности ребенка с РАС, создавая для этого насыщенную предметно-развивающую среду, наполняя ее соответствующими предметами;

- знакомит ребенка с различными свойствами предметов: величина, цвет, форма и т.д.

Познавательное развитие включает следующие направления педагогической работы:

- развитие сенсорного восприятия,
- расширение ориентировочного поведения
- развитие внимания и памяти,
- развитие мышления,
- ознакомление с окружающим миром.

Речевое развитие:

- педагог внимательно относится к речевой активности ребенка с РАС, поддерживает ее;
- помогает выражать свои желания, чувства, интересы доступными средствами коммуникации;
- задает простые вопросы, стремится понять, что ребенок хочет сказать, поддерживает активную речь детей через простой диалог;
- создает ситуации выбора для озвучивания просьбы;
- специалист использует различные ситуации для диалога, озвучивая при необходимости речь ребенка.

На занятиях уделяется внимание развитию невербальных средств общения (фиксация взгляда на лице взрослого, понимание указательного и приглашающего жестов, выполнению жестового ритуала приветствия и прощания). В играх развивается инициативная речь (в том числе в форме вокализаций), обогащаются представления о ближайшем окружении. В ходе игровых занятий активизируется связная речь (включая эхолалии).

2.1.1. Характеристика методов и приемов коррекционно-развивающей работы

Основные методы и приемы коррекционно-развивающей работы направлены на развитие эмоциональной выносливости в контакте и адаптации к социальной среде. В коррекционно-развивающей работе используются:

1. Приемы установления эмоционального контакта.

Для установления эмоционального контакта проводится *подстройка* под доступную для ребенка с РАС активность, избирательность интересов, актуальное психическое состояние. При полевом поведении *организуется совместное впечатление* в «модели смыслового поля» (Приложение 11).

2. Приемы развития совместного внимания.

Тонизирование психической активности ребенка проводится через *организацию приятных впечатлений* при психическом заражении в «модели смыслового поля».

3. Приемы развития личностных структур ребенка

Осмысление происходящего ребенком с помощью направляющего смыслового комментария, развитие *восприятия «схемы тела»* и *постоянства предметов* подготавливают развитие личностных структур. Использование комментария активности ребенка следующего, за действиями, состоянием ребенка с РАС направляют внимание и

опосредуют действия и состояния словом. Приписывание развивающих смыслов в зоне ближайшего развития задает направление для усложнения самовосприятия ребенка с РАС.

4. Приемы развития аффективной регуляции поведения.

Формирование и развитие *положительного стереотипа занятия* в системе логики выстраивания коррекционно-развивающей работы становится базой для развития аффективной регуляции поведения путем овладения импульсами с помощью значимого взрослого. Развитие избирательности, целенаправленности, продуктивности в игровой деятельности при разделенном внимании готовит ребенка с РАС к умению отказываться, просить, ждать, действовать по очереди. Усложнение сюжетной игры позволяет многократно символически и опосредованно прожить значимые и будоражающие эпизоды из жизни ребенка.

5. Приемы коррекции страхов, снижение чувствительности и ранимости к воздействию окружающей среды.

Постоянная напряженность (в том числе и моторная), ограниченность ориентировочного поведения в пространстве, связана со страхами. Страхи с фрагментарностью восприятия делают ребенка с РАС уязвимым в контактах со средой – он не замечает, что у него под ногами, натывается на углы, не может адекватно реагировать и действовать при появлении «из не откуда» объекта или явления и т.д. Деадаптивная самоагрессия возникает, как способ реагирования на неудобство, боль, страх. С помощью самоагрессии ребенок с РАС «экранирует» травматические переживания. При отсутствии возможности обратиться за помощью к близкому взрослому, пожаловаться, принять утешения напряжения накапливаются и страхи генерализируются (увеличиваются в проявлении и распространяются на многие ситуации). Ребенок спонтанно пытается справиться с растущей тревогой за счет двигательных стереотипий или повторяющихся вопросов об одном и том же. Существенные трудности в активной переработке впечатлений и ситуаций, преобразование их в индивидуальный опыт способствуют закреплению страхов на годы.

Выделяются два направления в работе со страхами: в первую очередь, создание и поддержание условий, максимально обеспечивающих снижение уровня генерализованной тревоги и профилактику возникновения новых страхов, с другой стороны — осторожная

нейтрализация уже нажитых в большом количестве и фиксированных страхов (Е.Р. Баенская).

6. Приемы коррекции агрессивных проявлений.

Агрессивные тенденции не должны расцениваться однозначно как отрицательные. Они могут отражать разлаженность поведения ребенка, его расторможенность, проявляться в форме влечений, выполнять защитную функцию от непереносимых воздействий, исходящих от окружения, но могут свидетельствовать и о положительном росте активности ребенка, представляя собой спонтанные попытки преодоления страха, выхода на контакт (О.С. Никольская и др.).

Использование приема изменения смысла («переименование») деструктивных действий с предмета; приема переключения внимания и/или приема предложенной помощи могут смягчить остроту импульсивной агрессии. Важно соотносить используемый прием, с понимаем природы деструктивных действий и агрессивного поведения ребенка с РАС.

Коррекционно-развивающая работа предполагает не тренировку определенных навыков, а психическое развитие, которое позволяет ребенку самостоятельно овладеть различными умениями. Работа предполагает последовательное прохождение этапов, соответствующих закономерностям развития ребенка в онтогенезе. Время перехода к новому этапу зависит от индивидуальных особенностей ребенка, глубины нарушений. В некоторых случаях возможна отрицательная динамика (откат) развития (после тяжелой болезни, длительного перерыва в занятиях, неожиданного изменения в среде, к которому ребенок не был готов). Ребенок может временно потерять приобретенные навыки. Необходимо вернуться к предшествующему хорошо освоенному этапу. Ребенку с РАС легче осуществлять знакомые и доступные ему виды деятельности. Поэтому вводить новые задания и игры нужно постепенно, но постоянно. Иногда ребенок некоторое время не приступает к выполнению задания (не включается в новую игру), а наблюдает за педагогом, слушает направляющий эмоционально-смысловой комментарий и только, когда готов, решается сам осуществить какое-либо действие самостоятельно или с помощью взрослого.

Основными методами, используемыми в коррекционно-развивающей работе по Программе являются:

Коррекционно-развивающая работа предполагает не тренировку определенных навыков, а психическое развитие, которое позволяет ребенку самостоятельно овладеть различными умениями. Работа предполагает последовательное прохождение этапов, соответствующих закономерностям развития ребенка в онтогенезе. Время перехода к новому этапу зависит от индивидуальных особенностей ребенка, глубины нарушений. В некоторых случаях возможна отрицательная динамика (откат) развития (после тяжелой болезни, длительного перерыва в занятиях, неожиданного изменения в среде, к которому ребенок не был готов). Ребенок может временно потерять приобретенные навыки. Необходимо вернуться к предшествующему хорошо освоенному этапу. Ребенку с РАС легче осуществлять знакомые и доступные ему виды деятельности. Поэтому вводить новые задания и игры нужно постепенно, но постоянно. Иногда ребенок некоторое время не приступает к выполнению задания (не включается в новую игру), а наблюдает за педагогом, слушает направляющий эмоционально-смысловой комментарий и только, когда готов, решается сам осуществить какое-либо действие самостоятельно или с помощью взрослого.

Основными методами, используемыми в коррекционно-развивающей работе по Программе являются:

2.2 Особенности оказания коррекционно-развивающей помощи детям при повышенном риске формирования расстройств аутистического спектра в раннем возрасте

Специальная коррекция аутистических расстройств начинается с использования развивающих выносимость к контакту методов с близкими взрослыми. Она постепенно индивидуализируется по мере получения результатов динамического наблюдения, уточнения и накопления материалов по особенностям развития ребенка раннего возраста при повышенном риске развития РАС.

Традиционно этап помощи в раннем возрасте завершается, примерно, в 3 года. В случае РАС такой критерий использовать нецелесообразно: без смягчения социально-коммуникативных и поведенческих проблем занятия ребенка с аутизмом в группе ДОО осложнено, а к трем годам желаемый уровень адаптационных возможностей, как правило, не достигается. Ведь именно с 3 до 5 лет отмечается усиление симптоматики аутистической и дискомфорта. Таким образом, необходимо обеспечить возможность интенсивной,

индивидуальной и специализированной коррекции обусловленных аутизмом трудностей, одновременно являющихся главным препятствием для начала посещения ДОО по мере адаптации и решения поведенческих, социально-коммуникативных, речевых и других проблем. Программа предусматривает продление коррекционно-развивающей работы с детьми раннего возраста при повышенном риске развития РАС до трех циклов (даже при выставлении диагноза («детский аутизм», «атипичный аутизм», «синдром Аспергера»; после утверждения МКБ-11 – диагноза «РАС»).

2.2.1 Развитие коммуникации

Основополагающим является развитие выносливости к принятию и поддержанию контакта ребенка со взрослым и научение малыша приемам взаимодействия со взрослыми. Большую роль играет эмоциональный контакт с близким взрослым (матерью, отцом).

Это базовое направление коррекционно-развивающей работы включает развитие потребности в коммуникации, развитие эмоциональных средств общения ребенка с матерью и другими близкими взрослыми, развитие выносливости через разделенное внимание и совместное впечатление в игре.

1. Установление эмоционального контакта с аутичным ребёнком – очень важный момент не только в эмоциональном развитии ребёнка с аутизмом, но и его сопровождении в целом. В раннем детстве в установлении эмоционального контакта следует опираться на взаимодействие с ребёнком при переодевании и выполнении гигиенических процедур, в связи с кормлением, сном, купанием, прогулками – и тактильный, и речевой, и – обязательно – зрительный контакты должны происходить в эмоционально комфортной, безопасной атмосфере. В то же время, необходимо чётко понимать, что приятные ощущения не являются самоцелью: это средство формирования потребности в контакте, взаимодействии – сначала, как правило, с мамой, потом – с другими близкими взрослыми. Контакт постепенно переходит в совместное действие взрослого с ребёнком.

2. Развитие способности эмоционального взаимодействия с другими людьми и окружающим миром в целом:

- развитие способности к эмоциональному отклику, с перспективой насочувствие и сострадание;

- уметь выделять определённые явления окружающего мира (голоса людей и их лица, звуки музыкальных инструментов, природные и бытовые

звуки, природные явления и др.), связывая их с тем или иным эмоциональным смыслом (используя эмоциональное заражение);

2.2.2 Активизация речевого развития

Специфические нарушения развития ребенка значительно препятствуют и ограничивают его полноценное общение с окружающими. У детей с повышенным риском формирования РАС отсутствует или слабо выражена потребность в коммуникативных связях, имеются трудности в удержании внимания на лице родителей и близких взрослых, трудности восприятия и подражания и др. У детей раннего возраста наблюдается несформированность невербальных и вербальных средств общения и/или недоразвитие речи и ее функций, прежде всего, коммуникативной, а также познавательной, регулирующей.

В связи с этим, обучение детей речи и коммуникации включает психолого-педагогическую работу по развитию возможностей общения (аффективной выносливости, разделенного внимания), его вербальных и невербальных средств.

2.2.3 Развитие предпосылок предметной деятельности

Развитие предпосылок предметной деятельности является важным этапом для подготовки ребенка раннего возраста к познавательной деятельности. Трудности предметной деятельности сопряжены с трудностями адаптации и ведущим способом саморегуляции в форме аутоstimуляции. Важно учитывать актуальное развитие детей с повышенным риском формирования РАС для подбора предметов, с помощью которых осуществляется развитие.

В первую очередь используются предметы, предпочитаемые детьми, к ним постепенно добавляются подобные. С помощью привлечения и удержания внимания и направляющего эмоционально-смыслового комментария специалист показывает функциональные способы действия с предметом.

Овладение функциональными действиями с бытовыми предметами и предметами собственного гардероба происходит с активным участием родителей, после показа и подробного объяснения алгоритма действия. Используется помощь «рука в руке» с постепенным уменьшением активности взрослого.

2.2.4 Развитие предпосылок игровой деятельности

Предпосылки игровой деятельности возникают при организации совместного впечатления. При отсутствии или недостаточной

выраженности интереса к игровым предметам игровая деятельность развивается внутри эмоционально-заражающей игры. Используются «игры-потешки», прятки, догонялки, мячи, мыльные пузыри и др. (Приложение 14).

2.3 Особенности коррекционно-развивающей помощи детям дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра

2.3.1 Развитие коммуникации

Развитие коммуникации происходит с опорой на актуальную активность ребенка с РАС, его актуальные желание и отказ. Коммуникативный этап пронизывает все этапы и является базовым в коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС. Умение просить и отказываться (используя доступные средства коммуникации), умение спокойно ждать, обеспечивают развитие всех сфер ребенка (эмоционально-аффективной, речевой, когнитивной и др.) и является обязательным для коррекции нарушений поведения.

Структурирование среды и контроль среды обеспечивают внешние условия для развития коммуникативных навыков.

2.3.2 Развитие эмоциональной сферы

У детей с РАС при недостаточной психической активности и нарушениях адаптации к среде преобладают слабо дифференцированные формы активности, касающиеся и восприятия, и переработки, и усвоения, и произвольного использования усвоенного. Эмоциональная сфера развивается в модели «смыслового поля»: вектор интенсивности и «пирамида смыслов» (Приложение 12), что позволяет расширить диапазон дифференциации.

2.3.3 Коррекция нарушений поведения

У детей с РАС при низкой выносливости быстро нарастает охранительное (запредельное) торможение, которое может проявляться в нарушениях поведения (Приложение 16). Психотические срывы, аутостимуляция использование специфических коммуникативных действий являются следствием запредельного торможения и проявлением внутреннего дискомфорта (в том числе нарастающей тревоги и страхах).

При коррекции нарушений поведения необходимо учитывать специфику групп детей с РАС по классификации О.С. Никольской (Приложение 2). Приемами коррекционно-развивающей работы для детей 1 группы являются: отдаление, ритмизация, для детей 2 группы: отдаление, снижение интенсивности педагога, тонизирование, эмоциональное

заражение, направляющий эмоционально-смысловой комментарий; для детей 3 группы: переключение, увеличение интенсивности, социальные роли, приписывание социальных смыслов, направляющий эмоционально-смысловой комментарий; для детей 4 группы: тонизирование, социальные роли, новые социальные смыслы, переименование смысла, направляющий эмоционально-смысловой комментарий.

2.3.4 Развитие предпосылок интеллектуальной деятельности

Развивающий подход в коррекционной работе включает активную переработку простейших когнитивных операций и смыслов в ходе совместной с ребенком игровой деятельности в процессе индивидуальных занятий с взрослым. Ведущим направлением формирования предпосылок интеллектуальной деятельности у дошкольника с РАС является развитие опосредования и произвольности. Возможность организовать собственное поведение проявляется у детей с РАС в появлении инициатив в сюжетных играх, соблюдения простых правил в играх по правилам, появлении игры «понарошку».

2.4 Взаимодействие педагога-психолога с семьями детей с расстройствами аутистического спектра

Игровые занятия проводятся в специально оборудованном помещении с учетом особенностей развития ребенка с РАС. Подбор игр и игровых предметов соотносится с текущей активностью ребенка, его избирательностью в интересах и занятиях, возможностями поддержания коммуникации. Используемые формы в коррекционно-развивающей работе взаимосвязаны и соотносятся с актуальным психическим состоянием ребенка.

Педагог выступает постоянным образцом для родителей при установлении и поддержании эмоционального контакта с ребенком. Родители постепенно включаются в коррекционно-развивающий процесс, присутствуя первично активными наблюдателями на игровом занятии.

2.4.1. Развитие коррекционно-развивающего потенциала семьи ребенка с РАС

Одной из важнейших задач в реализации Программы является развитие коррекционно-развивающего потенциала семьи. На первом этапе актуализируется и решается задача переосмысления родителями с помощью специалиста трудностей детей с аутизмом. Необходимо развитие осознанного общения родителя с ребенком для преодоления текущих трудностей в адаптации и создание условий для постепенного роста

устойчивости и лабильности эмоционального состояния. Специалист совместно с родителями учится использовать развивающие смыслы вместо ограничивающих развитие смыслов. Гибкость речи вслед за гибкостью осознания является опосредованным инструментом регуляции возбуждения и преодоления критических ситуаций. Специалист является образцом для подражания в использовании специальных методов. Накапливая опыт активного наблюдения за взаимодействием специалиста с ребенком с РАС, активно включаясь в совместную игру, родитель обучается непосредственно, как участник коррекционно-образовательного процесса. Система индивидуализированных домашних заданий, и технология «сократовских диалогов» позволяют постепенно менять автоматизированные реакции и действия родителей.

В совместной работе с родителями детей с аутизмом происходит постоянное осмысление и поиск развивающих смыслов для расширения адаптивных возможностей детей с аутизмом. Слово в его значении, является не только началом, но и основным «орудием» коррекционной работы. Слово не просто несет смыслы, слово создает новую реальность в жизни семьи ребенка с аутизмом. Направляя развитие, взрослый через «кооперативную коммуникацию», предшествующую словам, но несущую смыслы и значения выступает основным источником, наполняя социокультурным содержанием текущую активность ребенка с аутизмом.

Важно придерживаться осознанности в коммуникации, которая встраивается в логику коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС так, чтобы смысл и значение, передающееся через слово и отношение (аффективный компонент) значимого взрослого совпадали.

2.5 Методы и технологии реализации программы

Коррекционно-развивающая работа предполагает не тренировку определенных навыков, а психическое развитие, которое позволяет ребенку самостоятельно овладеть различными умениями. Работа предполагает последовательное прохождение этапов, соответствующих закономерностям развития ребенка в онтогенезе. Время перехода к новому этапу зависит от индивидуальных особенностей ребенка, глубины нарушений. В некоторых случаях возможна отрицательная динамика (откат) развития (после тяжелой болезни, длительного перерыва в занятиях, неожиданного изменения в среде, к которому ребенок не был готов). Ребенок может временно потерять приобретенные навыки. Необходимо вернуться к предшествующему хорошо освоенному этапу.

Ребенку с РАС легче осуществлять знакомые и доступные ему виды деятельности. Поэтому вводить новые задания и игры нужно постепенно, но постоянно. Иногда ребенок некоторое время не приступает к выполнению задания (не включается в новую игру), а наблюдает за педагогом, слушает направляющий эмоционально-смысловой комментарий и только, когда готов, решается сам осуществить какое-либо действие самостоятельно или с помощью взрослого.

Основными методами, используемыми в коррекционно-развивающей работе по Программе являются:

1. Метод направляющего эмоционально-смыслового комментария.

Внимание ребенка **направляется** комментарием взрослого к собственной активности (движению и действию). Речь взрослого «следует за действием» ребенка с РАС. Собственному движению и действию ребенка придается подходящий для актуальной ситуации смысл и эмоциональная «окраска».

2. Метод «эхо».

Повторение вокализаций за ребенком с обязательной дозированной дифференциацией для привлечения и удержания внимания ребенка с преобразованием свободных вокализаций в подходящее ситуации простое слово. При использовании метода применяется циркулярность и интонирование. Метод применяется для активизации речи и развития речевого понимания. Ребенок обладает способностью слышать собственные вокализации, крик, эхоталии, речь и дифференцировать на вокализации, крик, эхоталии, речь с одной стороны, удовольствия, а с другой – дискомфорта. При этом взрослый способствует развитию корковой активности мозга ребенка, стимулируя дальнейшее развитие специфических речевых связей, используя возникающий диапазон звучания со смещением в сторону усложнения продолжительности речевой единицы, тональности и содержания. На закрытые вокализации ребенка взрослый отвечает открытыми звуками; на единичные – серийными; на однообразные – разнообразными близкими по звучанию. Метод «Эхо» используется для привлечения внимания ребенка с РАС, для тонизирования, раскачивания речевой активности и организации опыта очередности через про-диалог.

3. Метод регуляции активности ребенка.

Регуляция осуществляется взрослым, использующим собственную психическую активность для тонизирования или торможения возбуждения посредством психического заражения.

4. Метод совместной игры.

Развитие сотрудничества от присоединения к аутостимуляционной активности к совместным действиям и совместным играм с учетом интересов ребенка и привнесением дозированной новизны.

5. Метод совместного сюжетного рисования.

Взрослый рисует актуальный сюжет из жизни ребенка, сопровождая рисование рассказом с использованием направляющего эмоционально-смыслового комментария. Метод используется для осмысления опыта ребенка и развития личностных смыслов.

6. Метод «свернутой психодрамы».

Используется в работе с актуальными страхами и тревогой. Для смягчения аффективной напряженности, связанной с генерализованной тревогой, в игре создается ситуацию «острой безопасности» (Е.Р. Баенская). Строятся «укрытия», уютно обустраиваются игровые «домики», в которые ребенок может спрятаться вместе с близким взрослым от пугающей ситуации, острота которой смягчается направляющим эмоционально-смысловым комментарием. Необходимо поддерживать ребенка, предлагая ему простой «разрешающий комментарий» (Е.Р. Баенская) происходящего, заражая его своей спокойной интонацией, передавая интонационно забавность (интересность) пугающего предмета или ситуации.

7. Метод десенсибилизации чувствительности

Постепенное уменьшение чувствительности к предметам, явлениям, событиям и людям, вызывающим нарастание тревоги. Использование метода включает оречевление в слове пугающих звуков, эмоционально-смысловом комментарии направляющим внимание ребенка на новое значение (смысл), однозначного и простого отрицания пугающих и травмирующих ребенка с РАС ситуаций.

2.6 Критерии и система оценки достижений планируемых результатов

Вначале курса проводится первичная диагностика развития детей методом наблюдения с использованием протоколов. По завершению курса проводится итоговая диагностика, которая отражает динамику в развитии ребенка. Для определения ресурсов ребенка, индивидуальных

коррекционно-развивающих задач и динамики развития нами разработаны диагностические протоколы и листы коррекционных занятий.

Диагностика отражает следующие области в развитии ребенка в соответствии с Федеральной образовательной программой дошкольного образования и с экспертизой по диагностическим протоколам (приложениеб-7):

- социально-коммуникативное развитие (принятие задания, понимание инструкции, особенности взаимодействия со специалистом, отношение к результату деятельности);

- речевое развитие (дифференциация вокализаций, звукоподражание, возможность отказаться и обратиться с просьбой или за помощью к взрослому);

- познавательное развитие (ориентировочное поведение, возможность действовать по подражанию, целевое использование предметов и игрушек, обучаемость, представления о свойствах предметов).

Предлагаемые впечатления, игры и задания могут применяться для детей с нарушениями речевого развития. Это позволяет провести диагностическое обследование для определения ресурсов и зоны ближайшего развития ребенка с РАС.

По результатам диагностики определяется динамика развития ребенка раннего возраста с рисками развития РАС и ребенка дошкольного возраста с РАС: незначительная, неустойчивая, положительная. Незначительная динамика определяется у детей при частых пропусках занятий по состоянию здоровья. Неустойчивая динамика при частичном достижении индивидуальных результатов связана с адаптивными возможностями ребенка и коррекционно-развивающем потенциале семьи. Положительная динамика определяется по достижении большинства индивидуальных результатов в соответствии с задачами коррекционно-развивающей работы. Важную роль в системе оценки качества реализации Программы играют родители (законные представители) воспитанников с РАС предоставляя обратную связь о качестве коррекционно-развивающей деятельности и устойчивости достижений ребенка.

Таблица динамики при реализации Программы по заявленным родителями трудностям развития детей с риском развития аутизма и у детей с РАС (216 детей)

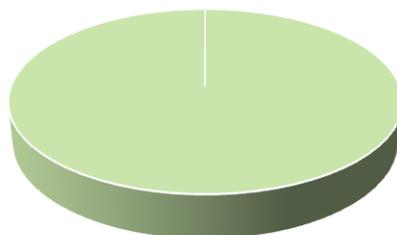
Входящая диагностика.

<i>Количество детей</i>	<i>Заявленная проблема</i>	<i>Динамика развития</i>
216	Трудности коммуникации (отсутствие отказа, просьбы, трудности ожидания, сотрудничества) – 216 детей (100%)	21 ребенок (10%) продолжает испытывать коммуникативные трудности на фоне сложившегося положительного стереотипа занятий (динамика незначительная). У 93(43%) детей наблюдается неустойчивая динамика на фоне подбора медикаментозного лечения (динамика неустойчивая). 102(47%) ребенка научились просить, отказывается, сотрудничать на фоне сложившегося положительного стереотипа занятий (положительная динамика).
174	Агрессивное поведение – 174 ребенка (81%)	У 36 (20%) детей поведение сохраняется, на фоне сложностей включения родителей в процесс тонизирования и торможения ребенка (динамика незначительная). У 58 (33%) детей наблюдается неустойчивая динамика при недостаточной включенности родителей в коррекционно-развивающий процесс. У 82 (47%) детей динамика положительная, родители и педагоги ДОУ отмечают существенно уменьшение или исчезновение агрессивных проявлений на фоне развития коммуникации и повышения адаптации у детей.
216	Трудности адаптации и социализации. Сложности с руководящим контролем, отказ подчиняться требованиям взрослых – 216 детей (100%)	У 32 детей (16%) сохраняются трудности с руководящим контролем взрослого на фоне сложившегося положительного стереотипа занятий при недостаточной включенности родителей (динамика незначительная). У 62 детей (29%) трудности сохраняются частично на фоне сложившегося положительного стереотипа занятий при неустойчивой включенности родителей (неустойчивая динамика). У 112 детей (55%) отмечается положительная динамика на фоне активного включения родителей в коррекционно-развивающий процесс.
156	Страхи (туалета, воды, стрижки волос, музыкальных звуков и др.) - 156	У 38 детей (24%) страхи сохраняются, на фоне сложностей включения родителей в процесс тонизирования и торможения ребенка (динамика незначительная). 118

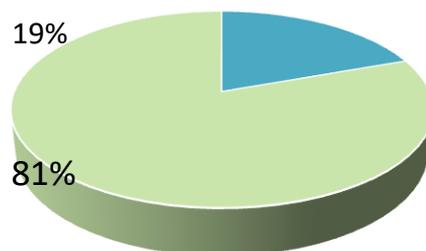
		<p>У 67 (43%) детей страхи заявленные родителями уменьшились, но появились новые на фоне сложившегося положительного стереотипа занятий при неустойчивой включенности родителей (неустойчивая динамика).</p> <p>У 51 ребенка (33%) наблюдается положительная динамика по существенному уменьшению страхов.</p>
--	--	--

Результаты первичной диагностики

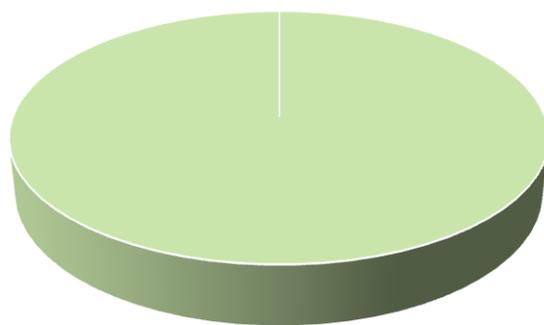
Трудности коммуникации (216 детей)



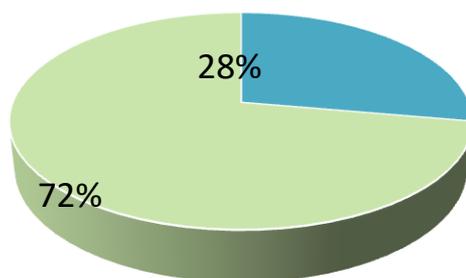
Агрессивное поведение (174 ребенка)



Трудности адаптации и социализации (216 детей)



Страхи (туалета, воды, стрижки волос, музыкальных звуков и др. (156 детей)



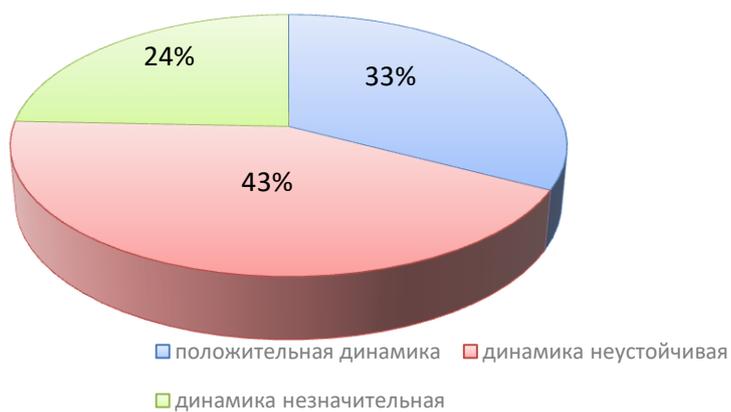
Результаты итоговой диагностики (при завершении цикла)



**Трудности адаптации и социализации
216 детей**



**Страхи
156 детей**



III Организационный раздел

3.1 Требования к условиям реализации программы

3.1.1 Необходимая материально-техническая база для реализации программы

Коррекционно-развивающая работа проводится в специально оборудованных кабинетах.

Организация предметно-пространственной среды осуществляется с учетом эмоционально-аффективной выносливости, доступных форм активности и интересов ребенка с РАС. Используются помещения разной площади и насыщенности сенсорными и предметно-пространственными стимулами: количество и доступность окон, величина помещения, освещенность, мягкие модули, количество игровых предметов.

В помещении выделены рабочая часть для занятий за столиком и пространство для свободной активности и игры. Есть зоны для движения в пространстве, наблюдений происходящего за окном, сюжетно-ролевых игр, дидактических игр, конструирования, ручного труда, рассматривания и чтения книг, размещения родителей.

Продуктивная деятельность обеспечены материалами для творчества: цветной бумагой, пластилином, красками (пальчиковых) и гуашью, кисточками, карандашами, альбомами; а также природным материалом: песком, камешками и пр.

1. Развивающая предметно-пространственная среда обеспечивает максимальную реализацию образовательного потенциала пространства учреждения, кабинетов педагогов и медицинских работников, а также территории, прилегающей к учреждению, материалов, оборудования и инвентаря для развития детей в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, учета особенностей и коррекции дефицитов их развития.

2. Развивающая предметно-пространственная среда обеспечивает возможность общения и совместной деятельности детей (в том числе детей разного возраста) и взрослых, двигательной активности детей, а также возможности для уединения.

3. Развивающая предметно-пространственная среда обеспечивает:

- реализацию коррекционно-развивающей программы;
- учет климатических условий, в которых осуществляется образовательная деятельность;
- учет возрастных особенностей детей.

4. Развивающая предметно-пространственная среда является содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной.

1) Насыщенность среды соответствует возрастным и эмоционально-аффективным возможностям детей с РАС и содержанию Программы.

Коррекционно-развивающее пространство должно быть оснащено средствами развития, коррекции и воспитания (в том числе техническими), соответствующими материалами, в том числе расходным игровым, спортивным оборудованием, инвентарем (в соответствии со спецификой Программы).

Организация коррекционно-развивающего пространства и разнообразие материалов, оборудования и инвентаря обеспечивают:

-игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность, экспериментирование с доступными детям материалами (в том числе с песком и водой); двигательную активность, в том числе развитие крупной и мелкой моторики, участие в подвижных играх;

-эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с предметно-пространственным окружением; возможность социального самовыражения детей.

Для детей раннего возраста коррекционно-развивающее пространство предоставляет необходимые и достаточные возможности для движения, предметной и игровой деятельности с разными материалами.

2) Трансформируемость пространства предполагает возможность изменений предметно-пространственной среды в зависимости от коррекционно-развивающих задач и ситуации, в том числе от меняющихся интересов и возможностей детей.

3) Полифункциональность материалов обеспечивает:

-возможность разнообразного использования различных составляющих предметной среды, например, детской мебели, матов, мягких модулей и т.д.; наличие полифункциональных (не обладающих жестко закрепленным способом употребления) предметов, в том числе природных материалов, пригодных для использования в разных видах детской активности (в том числе в качестве предметов-заместителей в детской игре).

4) Вариативность среды обеспечивает: наличие различных пространств (для движения, наблюдений, игры, конструирования, уединения и пр.), а также разнообразных материалов, игр, игрушек и

оборудования, учитывающих избирательность интересов и обеспечивающих свободный выбор детей; периодическую сменяемость игрового материала, появление новых предметов, стимулирующих игровую, двигательную, познавательную и исследовательскую активность детей.

5) Доступность среды обеспечивает: доступность для детей, в том числе детей-инвалидов, всех помещений, где осуществляется коррекционно-развивающая деятельность; свободный доступ детей, в том числе детей-инвалидов, к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности; исправность и сохранность материалов и оборудования.

б) Безопасность предметно-пространственной среды обеспечивает соответствие всех ее элементов требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования.

ГБУ НСО «ОЦДК» самостоятельно определяет средства коррекционно-развивающей работы, в том числе технические, соответствующие материалы (в том числе расходные), игровое, спортивное, инвентарь, необходимые для реализации Программы.

3.2 Рекомендации по реализации Программы

Программа реализуется с использованием специальных методов и соблюдения условий организации индивидуализированной коррекционно-развивающей среды. Насыщенность и интенсивность среды соотносится с актуальными возможностями ребенка с РАС с учетом зоны ближайшего развития.

Педагоги снижают или увеличивают ребенку нагрузку в зависимости от текущего состояния, заменяют игры и задания, требующие произвольности, на менее произвольные виды деятельности (свободная игра с возможностью отдаления и уединения). Все это позволяет гибко корректировать индивидуальную программу для ребенка, не нарушая при этом целостности коррекционно-развивающего процесса.

Специалисты, реализующие Программу должны иметь достаточный уровень профессиональной подготовки со специализацией по работе с детьми с РАС.

3.3 Список литературы

1. Аксарина Н.М. Воспитание детей раннего возраста – М., 1969.
2. Аршатская О.С. Психологическая помощь ребенку раннего возраста при формирующемся детском аутизме. – М., 2016.
3. Аутизм и расстройства аутистического спектра. Диагностика и коррекционная помощь. Ответственный редактор О.С. Никольская. – М., 2022.
4. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). – М., 2007.
5. Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Психологическая помощь при нарушениях раннего эмоционального развития. – М., 2001.
6. Бардышевская М.К., Лебединский В.В. Диагностика эмоциональных нарушений у детей. – М., 2003.
7. Бауэр Т. Психическое развитие младенца. – М., 1979.
8. Башина В.М. Аутизм в детстве.- М., 1999.
9. Бородина Л.Г., Семаго Н.Я., Семаго М.М. Типология отклоняющегося развития. Варианты аутистических расстройств. – М., 2020.
10. Волкмар Ф.Р., Вайзнер Л.А. Аутизм. Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей. Книги 1, 2, 3. Пер. с англ. – Екатеринбург, 2014.
11. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. – М., 2022.
12. Выготский Л.С. Психология развития. Избранные труды. – М., 2022.
13. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – С-П., 2020.
14. Выготский Л.С. Лекции по психологии. – С-П., 2020.
15. Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом. – М., 2013.
16. Каган В. Аутизм у детей. – М. 2020.
17. Лаврова Г. Н. Психолого-педагогическая диагностика детей от 0 до 3 лет. – Челябинск, 2004.
18. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика детского аутизма. – М., 1991.
19. Лангмейер. Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. – Прага, 1984.
20. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте. – М., 2003.

21. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. – М., 2001.
22. Маргарет С. Малер, Фрейд Пайн, Анни Бергман. Психологическое рождение человеческого младенца. Симбиоз и индивидуальность. – М. 2018.
23. Манелис Н.Г., Хаустов А.В., Никитина Ю.В., Солдатенкова Е.Н. Ребенок с РАС идет в детский сад //Под ред. Н.Г. Манелис. – Воронеж, 2014.
24. Манелис Н.Г., Волгина Н.Н., Никитина Ю.В., Панцырь С.Н., Феррой Л.М. Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ.ред. А.В. Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017.
25. Морозов С.А. Выявление риска развития расстройств аутистического спектра в условиях первичного звена здравоохранения у детей раннего возраста. Пособие для врачей. – Воронеж, 2014.
26. Морозов С.А., Морозова Т.И., Белявский Б.В. К вопросу об умственной отсталости при расстройствах аутистического спектра. //Аутизм и нарушения развития, 2016, 14, №1, с.9-18.
27. Морозов С.А., Морозова Т.И. Клинический полиморфизм и вариативность образования детей с аутизмом //Аутизм и нарушения развития, 2016, 14, №4, с.3-9.
28. Морозов С.А., Морозова С.С., Морозова Т.И. Некоторые особенности ранней помощи детям с расстройствами аутистического спектра. //Аутизм и нарушения развития, 2017, 15, №2, с.19-31.
29. Никольская О.С. Аффективная сфера человека. Взгляд сквозь призму детского аутизма. – М., 2000.
30. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребёнок. Пути помощи. – М., 2017.
31. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь. – М., 2003.
32. Роджерс С. Дж., Доусон Дж., Висмара Л.А. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом. Пер. с англ. – Екатеринбург, 2016.
33. Сухарева Г.Е. Лекции по психиатрии. – М., 1974.
34. Хаустов А.В. Рекомендации для сотрудников ДОУ, работающих с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра. // Аутизм и нарушения развития, 2014, №4 (45). – С. 1-8.

35. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. Учебно-методическое пособие. – М.: ЦПМССДиП, 2010.

36. Хаустов А.В., Богорад П.Л., Загуменная О.В., Козорез А.И., Панцырь С.Н., Никитина Ю.В., Стальмахович О.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ.ред. Хаустова А.В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016.

37. Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0-6 лет). Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАССН. Пер. с англ. – Минск, 1997.

Словарь терминов

Адаптация – процесс приспособления к среде через изменение чувствительности к раздражителям – понижение или повышение чувствительности. Процессы торможения и возбуждения являются физиологическими механизмами адаптации и защиты от интенсивного воздействия среды.

Активность – процесс возникающий при взаимодействии человека и среды и обеспечивающий прямое или не прямое удовлетворение потребности.

Амбивалентность – от лат. *ambi* (оба) и *valens* (сила) – двойственный, содержащий в себе противоположные элементы (приятный – неприятный, положительный – отрицательный), неоднозначный. Амбивалентность аффектов проявляется в одновременном переживании разнонаправленных эмоций (например, гнев и радость).

Аутизм (от греч. *ἄυτοσ*) – первазивное нарушение развития, характеризующееся выраженным и всесторонним дефицитом социального взаимодействия и коммуникации, а также ограниченными, повторяющимися, стереотипными движениями и действиями.

Аутостимуляционная активность – специфические повторяющиеся (стереотипные) движения, вокализации, слова, речевые высказывания, действия, впечатления, интересы, являющиеся при аутизме способом регуляции аффективной сферы. Аутостимуляционная активность направлена на защиту от перегрузки среды и помогает справиться с ее интенсивностью (в том числе коммуникации с человеком).

Аффективная устойчивость - способность сохранять определенную направленность действий, способность к взаимодействию и контроль над выражением эмоций в период эмоционального возбуждения

Бихевиоризм (от англ. *behavior* – поведение) – направление в психологии, которое считает предметом психологии поведение – внешние проявления, которые можно количественно зафиксировать невооруженным глазом или с помощью специальных приборов, и отказывается от рассмотрения внутреннего мира человека.

Гетерохрония – неодновременность созревания различных функций в ходе онтогенеза.

Дизонтогенез – в психологии – нарушение развития психики в целом или отдельных сфер психики. В.В.Лебединский выделяет общее психическое недоразвитие, задержанное, поврежденное, дефицитарное, дисгармоническое развитие. Детский аутизм рассматривается как модель искаженного развития, когда отдельные функции развиваются задержанно, а другие – патологически ускоренно.

Дименсиональный подход ориентируется не на наличие расстройства как такового, а на степени проявления (интенсивности, тяжести, выраженности и т.д.) поведения или отдельных симптомов.

Дифференциация – усложнение в процессе роста и развития, проявляющееся в специализации психических процессов и психических функций на базе стойких структурно-функциональных преобразований клеток.

Заторможенность – общая замедленность протекания психических процессов и поведенческих реакций человека по сравнению с уровнем их среднего, нормативного функционирования.

Имманентный – внутренне присущий природе самого предмета.

Импульсивные действия – это действия, характеризующиеся аффектом и разрядкой напряжения, не опосредованные предвидением последствий, определением и оценкой побуждения, контролем за действиями и ситуацией.

Интенсивность психических процессов – степень моторной и психической активности.

Интерииоризация – постепенный переход социальной деятельности во внутренний план в процессе овладения предметной деятельностью в условиях эмоционально-личностного и делового взаимодействия со взрослыми.

Коморбидность (от лат. *co* – приставка со и *morbus* – болезнь) – сочетание двух или нескольких самостоятельных заболеваний или синдромов, ни один из которых не является осложнением другого, если частота этого сочетания превышает вероятность случайного совпадения. В основе коморбидности могут быть как патогенетические моменты, так и совпадение по времени проявления (хронологическая коморбидность).

Лабильность (от лат. *labilis* – скользящий, неустойчивый) – гибкость смены эмоциональных переживаний без смешивания их друг с другом в отличие от амбивалентности.

Модель смыслового поля – схема организации коррекционно-развивающего процесса в рамках эмоционально-смыслового подхода.

Навыки – это активность, доведенная до автоматизма, устоявшиеся, привычные способы действия как, например, фиксированные в субкультуре процедуры приветствия или навыки вождения автомобиля. С. Л. Рубинштейн отмечал, что образующиеся в результате упражнения, тренировки, выучки, автоматически выполняемые компоненты сознательной деятельности человека и являются навыками в специфическом смысле слова. С одной стороны, это автоматизированные компоненты сознательного действия, которые вырабатываются в процессе его выполнения. С другой – они входят необходимой составной частью в любую форму деятельности, тем самым освобождая человека от необходимости регуляции относительно простых актов.

Направляющий эмоционально-смысловой комментарий - особый вид эмоционально-смыслового комментария, соединяющий настоящее наблюдаемое поведение, состояние ребенка с будущим поведением, состоянием по схеме «Сейчас это так, а потом будет по-другому...». Эффективность направляющего комментария определяется изменением поведения, состояния ребенка в текущей ситуации и пролонгированным развивающим действием в будущем.

Опосредование – знаковое отражение через соединения слова с состоянием, действием, предметом, явлением, процессом. Главным результатом опосредования является овладение своим поведением.

Первазивный (от лат. *pervasio* – проникаю) – всепроникающий, всеохватывающий. В психиатрии (МКБ-10, DSM-IV) к первазивным расстройствам относят нарушения развития, при которых страдают все психические (а также неврологические и соматические) функции. К первазивным относят расстройства аутистического спектра и некоторые другие расстройства.

Поведение – любая активность психомоторных актов (действий), способность изменять свою реакцию под действием внутренних и внешних факторов. Поведение имеет огромное приспособительное значение, позволяя избегать негативных факторов.

Полиморфизм в биологии (от греч. πολύμορφος - многообразный) - способность некоторых организмов существовать в состояниях с различной внутренней структурой или в разных внешних формах.

Применительно к аутизму **полиморфизм** – разнообразие клинических проявлений.

Психомоторное возбуждение – чрезмерная и беспорядочная двигательная активность, проявляющаяся фрагментарными (неполными) двигательными актами, бессистемными действиями и вызываемая различными психическими расстройствами.

Психическая активность – интенсивность протекания психических процессов реализуемая в движениях и действиях. Нарушения психической активности проявляются в психомоторном возбуждении заторможенности.

Психологическое заражение – процесс передачи эмоционального состояния от одного индивида к другому на психофизическом уровне контакта (помимо собственного смыслового воздействия или дополнительно к нему). Оно осуществляется не через произвольное внимание к внешним образцам поведения или действия, как при подражании, а через передачу психического настроения, обладающего большим эмоциональным зарядом в непосредственном контакте между людьми. Действие механизма психического заражения обуславливается не только силой эмоционального заряда, идущего от личности, но и существованием определенного психологического настроения и специфических форм психологических контактов. Основными условиями действия психологического заражения являются эмоциональное утверждение (или действие) и многократное повторение. Посредством психического заражения достигается сходство эмоционального реагирования и поведения.

Реципрокный (лат. *reciprocus*) – взаимный (сопряженный, перекрестный, возвращающийся). Например, реципрокная иннервация – рефлекторный механизм, обеспечивающий иннервацию взаимосвязанных групп скелетных мышц так, что сокращение одной группы мышц сопровождается расслаблением другой.

Ригидность (от лат. *rigidus* – жёсткий, твёрдый) – функциональная негибкость, трудная адаптируемость.

Ригидность эмоций – отсутствие положительной эмоциональной реакции на новую игрушку и пр.

Саморегуляция – овладение человеком внутренними импульсами в соответствии с выбором. Изменение своего поведения, собственных реакций и импульсов.

Сквозные психические процессы – психические процессы / функции, имеющие отношение ко всем психическим функциям,

связывающие их в единую систему психики (внимание, память, воображение, речь, сознание).

Совместное разделенное переживание – эмоционально-насыщенное и значимое для ребенка взаимодействие с родителем (педагогом), в процессе которого происходит эмоциональное тонизирование ребенка взрослым через организацию привлекательного для ребенка впечатления. И как следствие, появление произвольного внимания ребенка к взрослому.

Социальная ссылка – направленное отслеживание ребенком реакции матери на свои действия и новые объекты (одобрение или порицание).

Социальные формы общения – совокупность общепринятых правил и норм общения (приветствие при встрече, благодарность за помощь и услугу, извинение за беспокойство, определенные слова при расставании и т.п.).

Сукцессивный(от англ. successive – последовательный) – последовательно развивающийся, развёрнутый во времени.

Тонизирование – повышение уровня психической активности путем эмоционального заражения.

Тонус – способность организма, функциональной системы, органа к длительному, как бы неутомляемому функционированию. У человека за поддержание достаточного уровня тонических процессов и их регуляцию отвечает *блок регуляции тонуса и бодрствования, «тонический блок» мозга* (А.Р.Лурия)

Триада аутизма – три ключевых признака Лоры Винг в диагностике: качественное ухудшение в сфере социального взаимодействия; качественное ухудшение в сфере вербальной и невербальной коммуникации и в сфере воображения; крайне ограниченный репертуар видов активности и интересов.

Усложнение состояний и действий ребенка с РАС – новое качество (новые признаки) поведения, действия, которые возникают в процессе коррекционно-развивающей работы благодаря привнесению взрослым новых смыслов. Подробнее смотрим Приложение 8, «Модель смыслового поля».

Фиксация при аутизме – процесс спонтанного соединения в аффективный сенсомоторный комплекс случайного впечатления с длительным воспроизведением. При невозможности воспроизведения

полного первичного впечатления нарастает дискомфорт (например, извлечь определенный звук от, случайно упавших и рассыпавшихся определенным образом предметов).

Шизофрения – полиморфное психическое расстройство (или группа расстройств), связанное с распадом мышления, личности, нарушениями восприятия, характеризующееся хроническим непрерывным или приступообразным течением.

Эксплицитный – явный, открыто выраженный, поддающийся наблюдению и анализу.

Эмоциональное заражение – процесс передачи эмоционального состояния от одного человека к другому на психофизиологическом уровне.

Эмоционально-смысловой комментарий – комментарий, придающий игровой (бытовой, житейский) смысл действиям ребенка с учетом его аффективного состояния.

Группы детей с РАС (классификация О.С. Никольской)

1-я группа – дети с отрешенностью от внешней среды (уход от ситуации, глубокое погружение в себя). Не проявляют потребности в контактах, не овладевают навыками социального поведения, ни на чем не могут сосредоточиться, быстро пресыщаются. Поведение полевое проявляется в постоянном перемещении ребенка в пространстве, при скользящем произвольном внимании от одного предмета к другому, в речи, как правило, мутичны. Нет активных форм эмоциональной защиты от окружающего – стереотипных действий, заглушающих неприятные впечатления извне, стремления к привычному постоянству окружающей среды. Дети этой группы имеют наихудший прогноз развития. В условиях специального обучения у них могут быть сформированы элементарные навыки самообслуживания, они могут освоить письмо, элементарный счет и даже чтение про себя, но их социальная адаптация затруднена даже в домашних условиях. Такие дети пассивны по отношению к окружающему миру. Они часто не реагируют на боль, холод и голод.

2-я группа – дети с отвержением внешней среды (стереотипные действия и аутостимуляция направлены на отстранение от непереносимых впечатлений извне). Более активны, чем дети 1-й группы: избирательно контактны со средой, реагируют на холод, голод и т.д., приспособляются путем аутостимуляции положительных ощущений, наблюдаются аффекты, страхи, протесты, плач. Характеризуются наличием чрезмерной тревогой и многочисленными страхами. Аутостимуляции положительных ощущений при помощи многочисленных стереотипий: двигательных, речевых, сенсорных являются частью механизма адаптации. Такие эмоционально насыщенные действия, повышая психический тонус, заглушают неприятные воздействия извне. Внешний рисунок их поведения: стереотипность поведения, причудливые гримасы, позы, походка, особые интонации в речи. Эти дети обычно малодоступны контакту, отвечают односложно или молчат, иногда что-то шепчут. Спонтанно у них вырабатываются лишь самые простейшие стереотипные реакции на окружающее, стереотипные бытовые навыки, односложные речевые штампы-команды. Часто у этих детей встречается искаженная симбиотическая связь с матерью. Взаимодействовать с внешним миром такие дети могут только в привычной, стереотипной ситуации, используя уже освоенные действия и слова. Могут цитировать огромные куски из

книг, но в тоже время не могут самостоятельно ответить на самые простые вопросы. Им присуща речь штампами, в инфинитиве или во втором и третьем лице. Они стараются любой ценой сохранить привычные условия: распорядок дня, обстановку в комнате, любимую одежду и т.д. Даже самые незначительные изменения обстановки вызывают страх. Чтобы заглушить неприятные ощущения от взаимодействия с изменяющейся средой, такие дети вырабатывают разнообразные способы защиты. Эти действия доставляют малышу удовольствие и помогают заглушить те неприятные ощущения, которые он получает, взаимодействуя с окружающим миром.

3-я группа – дети с замещением внешней среды (стереотипные монологи у детей с развитой речью с фиксацией на пережитых страхах). Имеют более сложные формы эмоциональной защиты от непереносимой и пугающей среды в противостоянии своим страхам. В роли защиты выступают патологические влечения к будоражающим впечатлениям и темам, компенсаторные фантазии, часто с агрессивным сюжетом, спонтанно воспроизводимые ребенком. Характерны развернутая речь, более высокий уровень когнитивного развития. Менее зависимы от матери, не нуждаются в примитивном тактильном контакте и опеке. Поэтому их эмоциональные связи с близкими характеризуется низкой способностью к сопереживанию. При развернутом монологе очень слаб диалог. При специальной коррекционно-развивающей работе могут быть подготовлены к обучению в массовой школе.

4 – особая ранимость в контактах со средой

Поведение и проблемы детей четвертой группы определяются экстремальным сосредоточением на задаче поддержания эмоциональной связи с близким человеком и следованием задаваемым им правилам и нормам. Ребенок четвертой группы строит свои отношения с миром только опосредованно, через взрослого, причем помощь близкого важна для него не столько для развития отношений с окружающим миром, сколько для защиты от него.

Дети с четвертой группой аутизма производят впечатление «заторможенных», очень застенчивых, постоянно нуждающихся в поддержке близкого человека (чаще всего – мамы), к которому они привязаны. Понятно, что такой ребенок особенно чувствителен к нарушению контакта, к отрицательной оценке близкого взрослого. Особая ранимость в контактах заставляет ребенка, с одной стороны, оставаться в стороне от активного взаимодействия, с другой – пытаться постоянно

дополнительно контролировать и перепроверять себя. Детально важным становится постоянное одобрение, успокоение

похвала со стороны близкого. При этом зависимость от близкого человека становится настолько полной, что опосредует все моменты взаимодействия с окружающим и блокирует развитие собственных индивидуальных механизмов адаптации и саморегуляции. Произвольность поведения не развивается, ребенок полностью зависит от внешней помощи, от определенных «правильных» форм жизни. Аутостимуляция – постоянное воспроизведение моментов стереотипного контакта с близкими людьми, воспроизведение одних и тех же эмоциональных реакций, стимулирующих переживание защищенности, упорядоченности, безопасности.

Стереотипность этих детей проявляется в излишнем следовании правилам, усвоенным в готовом виде от близких людей. Такой ребенок стремится педантично воспроизводить знакомые программы поведения и страдает, если от них приходится отступать. Ребенок с данным вариантом аутизма выглядит слишком медлительным, неловким, рассеянным. Моторные стереотипии могут возникать у него только в эмоционально напряженных ситуациях и исчезают в комфортной обстановке. Педагогическое обследование чаще всего выявляет у таких детей задержку психического развития. Однако, дети с данной формой аутизма могут иногда проявлять инициативу в установлении контактов с миром и окружающими людьми, они способны действовать спонтанно, подражать взрослому.

Целевые ориентиры этапа коррекционно-развивающей помощи в раннем возрасте

1. Развитие эмоционального контакта в диаде «мать-ребенок».

Развитие ребенка начинается с рождения и проходит при активном участии родителей, в первую очередь, матери. От эмоциональной привязанности, складывающейся за счет синтонности матери, особой чувствительности к потребностям и настроению младенца, зависит развитие эмоционально-аффективной устойчивости и умения «овладевать своим поведением» (Л.С. Выготский). Активная поддержка и одобрение всех инициатив и ответных проявлений радости и интереса малыша создает ситуацию с «двусторонними актами общения» (Лисина).

2. Развитие аффективной регуляции поведения.

Умение осознавать и справляться с импульсивными желаниями, умение «освободиться от захваченности полем» (Л.С. Выготский) развивается только в процессе эмоционально-личностного общения с учетом психофизических особенностей детей с РАС. Импульсивные действия ребенка направляются речью взрослого и приводят к появлению социального поведения.

3. Установление аффективного взаимодействия на базе развития совместного впечатления, разделенного внимания, и совместного действия.

Особенностью поведения ребенка с РАС является неразделенность (недостаточная дифференцированность) желаний, движений, действий, восприятия, памяти и речи («аутистический гештальт»). Источниками развития, как усложнения и появления большей дифференциации, становятся организованные совместные впечатления. Накопление опыта совместного «восприятия-движения» (Л.С. Выготский) и разделенного внимания позволяет ребенку раннего возраста с риском развития РАС и с РАС «освободиться от влияния зрительного поля» и актуальной для него аффективно фиксированной ситуации (Л.С. Выготский).

Целевые ориентиры этапа коррекционно-развивающей помощи детям дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

1. Коррекция страхов, снижение чувствительности и ранимости к воздействию окружающей среды.

Разделенное внимание и совместные игровые действия обеспечивают базовый уровень безопасности и защиты от интенсивности окружающей среды. Страхи и высокая чувствительность десенсибилизируются методом «свернутой драмы».

2. Коррекция агрессивных проявлений.

Развитие умения отказываться, просить, принимать помощь, ждать являются основой в коррекции агрессивного поведения. Слившаяся с восприятием импульсивность агрессивных движений и действий постепенно «подчиняется» опосредованию речью.

3. Формирование целостной системы смыслов и личностных структур ребенка.

Сотрудничество в общении и игровой деятельности накапливается в опыте и преобразовывается. «Гештальт» непосредственного запечатления дифференцируется посредством совместной игры и соединяет разрозненные «гештальты» в более целостную систему смыслов. Осмысление с помощью взрослого собственного опыта, возвращения к воспоминаниям развивают личностные структуры ребенка с РАС. Ребенок интериоризирует внешний опыт в индивидуальные способы поведения.

4. Развитие личной активности ребенка в освоении окружающего мира.

Одним из важных моментов в освоении окружающего мира является *собственная деятельность и поведение* ребенка. В связи с этим следует учитывать проявления нетипичного (отклоняющегося от нормы) поведения и ситуаций, влияющих на его изменение, а также об эффективности методов работы по преодолению дефицитов развития. Поддержание инициатив ребенка с РАС, тонизирование в процессе общения и совместной игровой деятельности, опора на личные интересы позволяют активизировать процесс адаптации в окружающем мире с учетом дозированного внесения новизны.

Анкета предварительного сбора информации

ФИО родителя

ФИ ребенка

Дата рождения ребенка

Дата и время консультации

1. Есть ли у ребенка речевая активность? В какой форме? Звуки, слоги, эхолалия (повтор слов), скандирующая речь (проговаривание текстов повторяющихся тем).
2. Что ребенку не нравится?
3. Что ребенку нравится?
4. На что ребенок бурно реагирует в окружающей обстановке?
5. Чего ребенок боится?
6. Чем ребенок самостоятельно занимается дома?
7. Есть ли у ребенка особенности поведения? Какие?
8. Есть ли у ребенка навыки самообслуживания? Какие?
9. Есть ли у ребенка привычка снимать с себя одежду? (какую, в каких ситуациях)
10. Во что ребенок любит играть? Есть ли любимая игрушка? Какая?
11. Как проявляется привязанность к родным? Как ребенок реагирует на незнакомых людей?
12. Как ребенок реагирует на присутствие сверстников?
13. Что ребенок делает с карандашами, водой, песком, пластилином, красками, мелкими предметами
14. Что ребенок делает в открытом пространстве, в незнакомом закрытом пространстве?
15. Какие трудности в развитии ребенка Вы отмечаете?
16. Какие успехи и достижения есть у ребенка?
17. Из-за чего ребенок расстраивается? Что его успокаивает?
18. Что вызывает возбуждение? (в какой форме проявляется)
19. Ваш основной запрос к специалистам

Анкета первичной консультации

Дата: _____

1. ФИ _____
2. Дата рождения ребенка:
3. ФИО (возраст, образование) родителя:
4. ОВЗ, инвалидность, ПМПК (дата, необходимость)
5. Как узнали о нашем центре и отделе (кто направил)
6. Домашний адрес, телефон:
7. Образовательная организация:
8. Состав семьи (наличие сиблингов, расширенный состав семьи, возраст):
9. Запрос родителей:
10. Трудности ребенка (способы преодоления):
11. Страхи ребенка (**ситуации, способы преодоления**):
12. Коммуникативные возможности (**отказ, просьба, ожидание, очередность, совместность действий, социальные правила**)
13. Особенности питания
14. Самообслуживание, опрятность, сон (**в анамнезе**)
15. Какие программы проходил ребёнок, какое лечение получал (АВА, микрополяризация, томатис, корректоры поведения, ноотропы)
16. Первичное наблюдение

Диагностические протоколы

Уровни развития параметров общения, ребенка с РАС

ФИ ребенка

Дата рождения

Дата проведения диагностического занятия

Уровень развития параметров общения	Качественные и количественные характеристики параметров общения
1. Инициативность (определяется в ситуации «Пассивный взрослый»)	
Отсутствие или низкий уровень	Ребенок не проявляет интереса к взрослому или пассивно выжидает общения. Оценки 0 баллов, 1 балл.
Средний уровень	Ребенок эпизодически проявляет инициативу. 2 балла.
Высокий уровень	Ребенок многократно проявляет инициативу. 3 балла.
2. Чувствительность к воздействию взрослого (определяется в ситуациях «Эхо-общение», «Фоновое общение» и «Тонизирующего личностного общения - ТЛО»)	
Отсутствие чувствительности	Ребенок ни в одной ситуации не проявляет интереса и эмоционального оживления в ответ на действия взрослого. 0 баллов.
Низкий уровень	Ребенок однократно проявляет эмоционально оживление и интерес к взрослому, но быстро теряет. 1 балл.
Средний уровень	Ребенок изредка проявляет. 2 балла.
Высокий уровень	Ребенок проявляет интерес и эмоциональное оживление в ответ на каждое воздействие взрослого. 3 балла.
3. Средства общения (определяется по характеристикам компонентов средств общения во всех ситуациях)	
Отсутствуют	Ребенок ни в одной пробе не проявляет интереса и эмоционального оживления. 0 баллов.
Недостаточный репертуар коммуникативных действий	Присутствует интерес и эмоциональное оживление со слабой интенсивностью. 1 балл. Ребенок отвлекается, теряет интерес, кратковременная улыбка, рассеянный взгляд, нецелевые движения.
Достаточный уровень	Присутствуют все компоненты. 2-3 балла.

Средства общения

1. Глазной контакт
2. Мимические
3. Выразительные движения тела
4. Жестовые
5. Вербальные

Протокол

Уровни развития ориентировочной активности

ФИ ребенка

Дата рождения

Дата проведения диагностического занятия

Уровень развития параметров общения	Качественные и количественные характеристики параметров общения
1. Ориентировочное поведение (определяется в новом помещении)	
<i>Отсутствие или низкий уровень</i>	<i>Ребенок не проявляет интереса к предметам в помещении, не обходит и не оглядывает помещение. Оценки 0 баллов, 1 балл (если оглядывает часть помещения и подходит к предметам в этой части).</i>
<i>Средний уровень</i>	<i>Ребенок проявляет выборочный интерес после периода привыкания к новому помещению. 2 балла.</i>
<i>Высокий уровень</i>	<i>Ребенок многократно проявляет интерес к разным предметам и игрушкам. 3 балла.</i>
2. Чувствительность к новым предметам, которые показывает взрослый (определяется в ситуациях «Эхо-общение», «Фоновое общение» и «Тонизирующего личностного общения - ТЛО»)	
<i>Отсутствие чувствительности</i>	<i>Ребенок ни в одной ситуации не проявляет интереса и не смотрит на новый предмет. 0 баллов.</i>
<i>Низкий уровень</i>	<i>Ребенок однократно проявляет интерес к новому предмету, но быстро теряет. 1 балл.</i>
<i>Средний уровень</i>	<i>Ребенок изредка проявляет интерес к новому предмету, смотрит, берет, манипулирует. 2 балла.</i>
<i>Высокий уровень</i>	<i>Ребенок проявляет интерес к новому предмету, рассматривает предмет, исследует предмет в процессе действия, наблюдает за действиями взрослого, может повторить за взрослым. 3 балла.</i>

Речевая активность ребенка с РАС

ФИ ребенка

Дата рождения

Дата проведения диагностического занятия

Форма речевой активности (отмечается в процессе наблюдения и экспериментальных процедур: «Эхо», «ТЛО», «Препятствие», «Препятствие»)	Уровни проявления	Качественные и количественные характеристики параметров свободной активности
1. Интенсивность (определяется в ситуации «Пассивный взрослый»)		
<i>Отсутствует</i>	<i>Ребенок не проявляет речевую активность.</i>	0 баллов
<i>Низкий уровень</i>	<i>Однократно проявляет речевую активность</i>	1 балл
<i>Средний уровень</i>	<i>Ребенок эпизодически проявляет речевую активность.</i>	2 балла
<i>Высокий уровень</i>	<i>Ребенок многократно проявляет речевую активность.</i>	3 балла
2. Продолжительность		
<i>Низкая</i>		1 балл
<i>Средняя</i>		2 балла
<i>Высокая</i>		3 балла
3. Чувствительность к воздействию взрослого (определяется в ситуациях «Эхо»)		
<i>Отсутствие чувствительности</i>		<i>Ребенок ни в одной ситуации не проявляет речевую активность в ответ на действия взрослого. 0 баллов.</i>
<i>Низкий уровень</i>		<i>Ребенок однократно проявляет речевую активность и интерес к взрослому, но быстро теряет. 1 балл.</i>
<i>Средний уровень</i>		<i>Ребенок изредка проявляет. 2 балла.</i>
<i>Высокий уровень</i>		<i>Ребенок проявляет речевую активность и эмоциональное оживление в ответ на каждое воздействие взрослого. 3 балла.</i>
4. Чувствительность к воздействию взрослого (определяется в ситуациях «ТЛО»)		
<i>Отсутствие чувствительности</i>		<i>Ребенок ни в одной ситуации не проявляет речевой активности и эмоционального оживления в ответ на действия взрослого. 0 баллов.</i>
<i>Низкий уровень</i>		<i>Ребенок однократно проявляет речевую активность и интерес к взрослому, но быстро теряет. 1 балл.</i>
<i>Средний уровень</i>		<i>Ребенок изредка проявляет. 2 балла.</i>
<i>Высокий уровень</i>		<i>Ребенок проявляет речевую активность и эмоциональное оживление в ответ на каждое воздействие взрослого. 3 балла.</i>
5. Чувствительность к воздействию взрослого (определяется в ситуациях «Переключение»)		
<i>Отсутствие чувствительности</i>		<i>Ребенок ни в одной ситуации не проявляет речевой активности и эмоционального</i>

		<i>оживления в ответ на действия взрослого. 0 баллов.</i>
<i>Низкий уровень</i>		<i>Ребенок однократно проявляет речевую активность и интерес к взрослому, но быстро теряет. 1 балл.</i>
<i>Средний уровень</i>		<i>Ребенок изредка проявляет. 2 балла.</i>
<i>Высокий уровень</i>		<i>Ребенок проявляет речевую активность и эмоциональное оживление в ответ на каждое воздействие взрослого. 3 балла.</i>
6. Чувствительность к воздействию взрослого (определяется в ситуациях «Препятствие»)		
<i>Отсутствие чувствительности</i>		<i>Ребенок ни в одной ситуации не проявляет речевой активности и эмоционального оживления в ответ на действия взрослого. 0 баллов.</i>
<i>Низкий уровень</i>		<i>Ребенок однократно проявляет речевую активность и интерес к взрослому, но быстро теряет. 1 балл.</i>
<i>Средний уровень</i>		<i>Ребенок изредка проявляет. 2 балла.</i>
<i>Высокий уровень</i>		<i>Ребенок проявляет речевую активность и эмоциональное оживление в ответ на каждое воздействие взрослого. 3 балла.</i>

Способы обследования предметов ребенка с РАС

ФИ ребенка

Дата рождения

Дата проведения диагностического занятия

Способ обследования	Качественная и количественная оценка способов обследования
1. Ориентировочные действия	
Ребенок трогает предмет, берет, стучит, бросает	<i>Низкий уровень</i> – 1 балл.
Ребенок рассматривает предмет, берет, ставит или использует для аутостимуляции	<i>Средний уровень</i> – 2 балла
Ребенок рассматривает, выбирает и берет предмет	<i>Высокий уровень</i> – 3 балла
2. Специфические действия	
Зрительные действия	Ребенок смотрит на предмет скривив глаза, поднося предмет близко к глазам, однообразно двигая предметом перед глазами – 0 баллов
<i>Оральные действия</i>	Ребенок берет предмет в рот, облизывает, грызет – 0 баллов
<i>Мануальные действия.</i>	Ребенок прикасается к приложенному к руке предмету ладонью, пальцами, рефлексивно схватывает, но предмет не вписывается в руку – 0 баллов
3. Орудийные (функциональные) действия	
<i>Низкий уровень</i>	Бросает (катает, крутит) круглые предметы (мяч, шарик, колесо), сжимает резиновые игрушки, растягивает резинку, пружинку – 1 балл
<i>Средний уровень</i>	Вынимает из коробки и вкладывает в нее мелкие предметы, разбирает и соединяет детали предметов – 2 балла
<i>Высокий уровень</i>	Отмечается, если со всеми предметами ребенок совершает орудийные (функциональные) действия – 3 балла

Уровни развития параметров познавательной активности ребенка с РАС

ФИ ребенка

Дата рождения

Дата проведения диагностического занятия

Уровень развития параметров познавательной активности	Качественная и количественная оценка параметров познавательной активности
1. Интерес ребенка к предметам	
<i>Отсутствие</i>	Ребенок не проявил внимания к предметам ни в одной из проб, преобладает полевое поведение и получение моторно-сенсорных впечатлений. 0 баллов
<i>Низкая степень интереса</i>	Ребенок время от времени посматривает на игрушку и снова отвлекается. Определяется, если интерес ребенка к предметам ни в одной проб не превышает 1 балла.
<i>Средняя степень</i>	Ребенок фиксирует взглядом или рассматривает игрушку без выражения сосредоточенности и интереса. Отмечается, если его максимальная оценка во всех пробах равна 2 баллам
<i>Высокая степень</i>	Смотрит сосредоточенно, пристально всматривается, замирает, ребенок выражает интерес или удивление, не отвлекается. Если оценка достигает 3 баллов хотя бы в одной пробе
2. Положительные эмоциональные проявления	
<i>Отсутствие</i>	Констатируется, если они не отмечены ни в одной из проб 0 баллов
<i>Слабая выраженность</i>	Улыбка кратковременная, слабая мимика, захваты предмета без удержания, однократная вокализация (слово) Констатируется, если во всех пробах оценка не превышает 1 балла.
<i>Средняя степень</i>	Довольное лицо, кратковременный глазной контакт, удержание и манипуляция с предметом, эпизодические вокализации (слова) Отмечается, когда во всех пробах оценка равна 2 баллам.
<i>Высокая степень</i>	Оживленная мимика, внимательный взгляд, смех, многократные, разнообразные вокализации (слова), радостные вскрики, энергичные направленные движения. Вовлечение в движение корпуса Если хотя бы в одной из проб значения улыбки, движений и действий с предметами или вокализаций (речевой активности)

	достигают 3 баллов.
3. Познавательные действия	
Анализируется каждый вид действий отдельно. Например, у ребенка могут быть хорошо развиты зрительные действия, но развитие мануальных действий задерживаться. Необходимо выявить, какие действия отсутствуют.	
Зрительные действия	Отсутствие фиксации взгляда ребенка на предмете и слежение за предметом – 0 баллов. 3 балла: ребенок рассматривает предмет с видимым передвижением взора по объекту, наблюдает за перемещением
<i>Оральные действия</i>	Присутствуют – 0 баллов
<i>Мануальные действия.</i>	0 балл: ребенок прикасается к приложенному к руке предмету ладонью, пальцами, рефлекторно схватывает, но предмет не вписывается в руку. 1 балл: ощупывает, стучит, перекладывает предмет, приложенный к руке. 2 балла: ребенок протягивает руку к предмету. Манипулирует игрушкой. 3 балла: ребенок берет игрушку (предмет) и совершает целенаправленные действия.
<i>Отсутствие</i>	Констатируется, если ни одно из познавательных действий не наблюдается ни в одной из проб – 0 баллов
Заключение об уровне развития познавательной активности (делается на основании обобщения показателей выраженности отдельных параметров)	
<i>Высокий уровень</i>	Отмечается, если все показатели ее параметров имеют оценку 3
<i>Средний уровень</i>	Определяется, когда показатели параметров измеряются средними баллами (1-2) или одни из них имеют высокие баллы (3), а другие – более низкие развития познавательной активности
<i>Отсутствие и низкий уровень</i>	Констатируются, если все или большинство ее параметров получили нулевую оценку

Уровень развития положительного стереотипа занятия

ФИ ребенка

Дата рождения

Дата проведения диагностического занятия

Уровень развития положительного стереотипа занятия	Качественная и количественная оценка параметров развития положительного стереотипа занятия
1. Разделенное внимание	
<i>Низкий</i>	Ребенок отказывается зайти в кабинет или заходит с плачем 0 баллов
<i>Неустойчивый</i>	Ребенок непродолжительное время (до 10-20 минут) находится в кабинете 1 балла.
<i>Высокий</i>	Ребенок самостоятельно и с радостью заходит в кабинет 2 баллам
2. Эмоциональная привязанность	
<i>Отсутствие</i>	Ребенок не обращает внимание на педагога 0 баллов
<i>Слабая выраженность</i>	Ребенок эпизодически приближается к педагогу, берет игрушки у педагога 1 балл
<i>Средняя степень</i>	Ребенок длительно находится рядом с педагогом, дотрагивается или рассматривает педагога, позволяет дотронуться до себя 2 балла
<i>Высокая степень</i>	Ребенок не хочет расставаться с педагогом; говорит о том, что скучает (при наличии вербального общения); берет педагога за руку, ведет за собой при выходе. 3 балла
3. Выносливость к динамике среды	
Анализируется при изменении скорости игры, внесении новых предметов и действий, появлений неожиданностей	
<i>Низкая</i>	Быстрое нарастание дезадаптации 0 баллов
<i>Средняя</i>	Ребенок настораживается, прекращает играть 1 балл
<i>Высокая</i>	Ребенок при разъяснении принимает изменения, помощь взрослого или может социально отказаться 3 балла
Заключение об уровне развития положительного стереотипа занятия	
<i>Высокий уровень</i>	Отмечается, если все или большинство показателей имеют оценку 3
<i>Неустойчивый уровень</i>	Определяется, когда показатели параметров измеряются средними баллами (1-2) или одни из них имеют высокие баллы (3), а другие – более низкие показатели
<i>Низкий уровень</i>	Констатируются, если все или большинство ее параметров получили нулевую оценку

Порядок заполнения протоколов

1. Для заполнения протоколов необходимо выбрать ребенка с РАС, за которым проводится наблюдение в четырех ситуациях: ситуация *ситуациях «Эхо-общение», «Фоновое общение» и «Тонизирующего личностного общения - ТЛО».*
2. Все ситуация общения проводятся во время одного диагностического занятия
3. В помещении, где планируется проведение диагностического занятия необходимо приготовить достаточное количество привлекательных для конкретного ребенка игровых и дидактических предметов. Например: мяч, машинки, магнитные картинки, пирамидки, вкладыши, фигурки животных, конструктор, наборы для сюжетной игры «Доктор», «Дом», «Город», мыльные пузыри, альбом, краски, карандаши пластилин, барабан, бубенцы, книги с картинками, цветные стекла и др.
4. Как проводится диагностическое наблюдение в *ситуации «Эхо-общение». Ребенок самостоятельно выбирает в кабинете игровые предметы и играет с ними. Педагог комментирует действия ребенка. Как эхо повторяет вокализации ребенка и речь. Интенсивность собственной активности педагог подбирает под особенности диагностируемого ребенка.*
5. Как проводится диагностическое наблюдение в *ситуации «Фоновое общение». Ребенок самостоятельно выбирает в кабинете игровые предметы и играет с ними. Педагог параллельно берет те игрушки, которые выбрал ребенок и самостоятельно играет, сопровождая свою игру, по возможности, смысловым комментарием. Возможность использования смыслового комментария определяется педагогом в зависимости от уровня дискомфорта ребенка. Если дискомфорт ребенка нарастает при использовании комментария, то необходимо снизить интенсивность речи (громкость, скорость, частоту) или, в самых крайних случаях, замолчать.*
6. Как проводится диагностическое наблюдение в *ситуации «Тонизирующего личностного общения - ТЛО». Ребенок самостоятельно выбирает в кабинете игровые предметы и играет с ними. Педагог активно подключается к игре ребенка, эмоционально комментирует действия ребенка. Играет с ребенком в эмоционально заражающие игры.*
7. В заполненном протоколе указывается дата рождения ребенка, имя ребенка и дата проведения диагностического занятия.

Лист коррекционно-развивающих занятий

Фамилия, Имя

Дата рождения

Дата начала занятий

Специалист:

(Фамилия И.О. разборчиво, специальность, должность)

Краткий план коррекционной работы (по мере необходимости в течении учебного года план уточняется)

ПРИМЕР

1. Снижение чувствительности к воздействию окружающей среды
2. Развитие качества привязанности к матери
3. Развитие устойчивости в контакте
4. Усложнение способов контакта с окружающей средой
5. Активизация речи

Взяты на совместные с мамой занятия 2 раза в неделю

Посещаемость занятий

Период занятий	сентябрь	октябрь	ноябрь	декабрь	итого
количество занятий / пропусков	/	/	/	/	/

Динамика состояния ребенка в процессе работы: на (дата).

ПРИМЕР

Образовательная область	Дефициты ребенка	Ресурсы ребенка	Целевой раздел	Планируемые результаты
1. Социально-коммуникативное развитие	1. Мало и редко удерживает внимание на лице человека. 2. Выражает желания и отказ неспецифически 3. коммуникативными способами,	1. Низкий уровень негативизма. 2. Положительный отклик 3. стимуляцию проприоцептивной чувствительности	1. Развитие представлений о себе 2. Развитие устойчивости к контакту 3. Усложнение форм контакта	1.1. Отзыв на свое имя (взгляд в лицо зовущего) 1.2. Выражение просьб и отказа (дифференциация по ситуации и виду деятельности) 2.1. Увеличение продолжительности

	<p>(использует руку взрослого человека для получения желаемого, кричит, плачет, щипает маму, бросает предметы).</p> <p>3. Совместной деятельности нет.</p> <p>4. Жестко воспроизводит известные формы.</p> <p>5. Кратковременно и избирательно проявляет внимание к окружению.</p> <p>6. Трудности в ожидании.</p> <p>7. Не соблюдает очередности.</p>	<p>3. Кратковременные эпизоды действий с предметами рядом со взрослым.</p>		<p>разделенного внимания (от 1-2 до 10 секунд).</p> <p>3.1. Увеличение времени и усложнение качества контакта со специалистом и мамой (появление эпизодов разделенного впечатления, организуемого взрослым).</p>
<p>2. Познавательное развитие</p>	<p>1. Узость и избирательность ориентировочного поведения.</p> <p>2. Стереотипные интересы.</p> <p>3. Стереотипное воспроизведение форм действий с ограниченным выбором предметов.</p> <p>4. Непродолжительные действия с предметами (ограниченного выбора).</p> <p>5. Высокая чувствительность к звукам.</p>	<p>1. Стереотипный интерес к ограниченным видам игрушек.</p> <p>2. Хорошая зрительная и слуховая память.</p> <p>3. Высокая скорость обучаемости.</p>	<p>1. Дифференциация действий с игрушками.</p> <p>2. Развитие представлений об объектах окружающего мира.</p>	<p>1.1. Восприятие предметов по качественным признакам и связям (выбор по просьбе).</p> <p>2.1. Использование игровых предметов по функциональному назначению.</p> <p>2.2. Появление интереса к новым игрушкам и играм со взрослым.</p>
<p>3. Речевое развитие</p>	<p>1. Преобладание неречевых вокализаций.</p>	<p>1. Хорошая слуховая память.</p> <p>2. Высокая</p>	<p>1. Ритмизация вокализаций.</p> <p>2. Развитие</p>	<p>1.1. Увеличение ритмичности вокализаций (от 0 до</p>

	2. Отсутствие социальных способов просить и отказываться. 3. Отсутствие ритмичности в вокализациях.	степень обучаемости. 3. Интерес к новым словам.	ауто стимуляционного использования открытых звуков 3. Выстраивание циркулярности открытых вокализаций (пед-диалог).	1-2) 2.1. Использование открытых звуков в вокализациях (от 0 до 1-2) 3.1. Запуск циркулярности открытых вокализаций (от 0 до 1-2)
4. Художественно-эстетическое развитие	1. Неритмичность движений. 2. Отсутствие интереса к деталям изображений. 3. Эпизодические оральные способы манипуляции предметами.	1. Интерес к музыкальным звукам. 2. Хорошая слуховая и зрительная память.	1. Развитие восприятия ритма 2. Развитие интереса к деталям изображений. 3. Развитие интереса к рисованию.	1.1. Появление эпизодов ритмизации движений. 2.1. Появление эпизодов рассматривания деталей картинок. 3.1. Появление эпизодов самостоятельного рисования (оставление следа).
5. Физическое развитие	1. быстрая истощаемость 2. слабая дифференциация интенсивности движений 3. низкая чувствительность своих движений	1. умеренная интенсивности ауто стимуляционных движений	1. Развитие чувствительности своих движений 2. Развитие совместных движений в паре	1.1. Соотнесение движений и речи (осознанности) 2.1. Движение в паре за руку

Посещаемость занятий

Период занятий	январь	февраль	март	апрель	май
количество занятий / пропусков					

Всего занятий за год:

Всего пропусков за год:

Результативность коррекционной работы

(в соответствии со статусом ребенка на момент окончания занятий)

Образовательная область	Целевой раздел	Результаты
1. Социально-коммуникативное развитие	1. Развитие представлений о себе 2. Развитие устойчивости к контакту 3. Усложнение форм контакта	1. Стал ориентироваться по схеме тела, освоил простые бытовые навыки (обувается и частично одевается самостоятельно, принимает помощь взрослого). Стал обращать внимание на призывы взрослого: замирает, поворачивается, эпизодически подходит. 2. Устойчивость в контакте увеличилась с 1 до 6 коммуникативных циклов. Появилось внимание к лицу взрослого, наблюдения за артикуляцией. 3. Ребенок перестал кричать и бросать предметы
2. Познавательное развитие	1. Дифференциация действий с игровыми предметами 2. Развитие представлений об объектах окружающего мира (в ситуациях реального времени)	1. Научился вкладывать по размеру, собирать пирамидку из 3-х элементов. 2. Перестал закрывать уши и кричать на появление бытовых звуков. Настораживается, вытягивает губы для повторения звукового опосредования звуков: «ууу»
3. Речевое развитие	1. Усложнение вокализаций 2. Развитие понимания речи 3. Использование вокализаций для выражения просьб и отказа	1. Появились новые открытые вокализации: "у», «и». 2. На вопрос «где» ищет спрятанный предмет. 3. Произносит «и» в ситуации просьбы.
4. Художественно-эстетическое развитие	1. Развитие восприятия ритма 2. Развитие интереса к выборочным деталям изображений 3. Развитие интереса к рисованию (оставление следа)	1. Появился ритм в движениях, что позволяет ребенку самостоятельно подниматься и спускаться по лестнице. 2. Появился интерес к изображениям машинок в книгах.

		3. Стал использовать разные цвета карандашей, оставляет след на бумаге и мольберте.
5. Физическое развитие	1. Развитие чувствительности своих движений 2. Развитие совместного движения в паре	1. Появились произвольные движения в паре. 2. Ребенок перестал убегать от взрослого, научился ходить в паре.

Рекомендации по дальнейшей работе

Дата _____

Подпись психолога _____

Вариативность восприятия детей с РАС

Ситуация. В самом общем смысле под *ситуацией* понимается актуальное окружение человека, определяющее в данный момент времени его поведение. Следовательно, ситуация предполагает поток информации об актуальном окружении.

Вместе с тем при восприятии ситуации и переработке информации возникает фиксация, проявляющаяся в:

1) ***фрагментарности восприятия.*** Требуется определение той части актуального окружения человека, которую он регистрирует. Совершенно очевидно, не все, что происходит вокруг него, фиксируется им, а лишь некоторая часть. В первую очередь то, что является новым, неожиданным и заметным. Все эти качества, однако, представляют собой результат переработки информации при восприятии ситуации. Они зависят от особенностей деятельности воспринимающего человека (например, от способов кодирования, отбора и значимости информации);

2) ***простоте/сложности воспринимаемой информации.*** Восприятие ситуации колеблется в весьма широком диапазоне: от восприятия простых, элементарных сигналов («стимулов») до восприятия целостных аффективно-пространственных «гештальтов».

3) ***фоне/фигуре.*** Преобладает симультанное восприятие над сукцессивным восприятием. При симультанном восприятии отсутствует последовательность движения от простого к сложному. При симультанном восприятии ребенка с РАС происходит «схватывание ситуации в целом», которое определяет, какое значение будут иметь детали (чаще всего не значимые).

Диагностические признаки аутизма

Необходимо наличие по крайней мере 8 из 16 признаков, включая не менее двух признаков из раздела А, не менее одного признака из раздела В и одного из раздела С (*критерий учитывается, только если поведение является отклоняющимся с учетом общего уровня развития пациента*). В разделах А (примеры в скобках) и В (пункты списка) ранжирование проведено так: первыми указываются те, которые относятся больше к детям младшего возраста или с наиболее выраженными нарушениями, а далее следуют относящиеся к старшим детям и детям с менее выраженными проявлениями данного расстройства.

А. Качественные нарушения социального взаимодействия, проявляющиеся следующим образом:

1. Явно недостаточное осознание существования других людей и их чувств (например, обращение с человеком как с мебелью; игнорирование страдания другого человека; очевидное отсутствие представления о необходимости личного пространства).

2. Отсутствие или искаженный поиск утешения в момент страдания (ребенок не приходит за утешением, даже если он болен, ударился или устал; ищет успокоения стереотипным образом, например каждый раз, когда ударится, повторяет: «Улыбайся, улыбайся, улыбайся»).

3. Отсутствие или нарушение подражания (например, не машет рукой в ответ на прощальный жест взрослого; не подражает действиям матери, работающей по дому; механическая имитация действий других вне контекста).

4. Отсутствие или нарушение игры с партнерами (например, ребенок избегает участия в простых играх; предпочитает играть в одиночестве; привлекает других детей к игре только в качестве «механических средств»).

5. Выраженное нарушение способности устанавливать дружеские связи (т.е. отсутствует интерес к установлению дружеских связей; несмотря на заинтересованность в установлении дружеских связей, ребенок демонстрирует недостаточное понимание норм социального взаимодействия, например читает другому ребенку телефонную книгу).

В. Качественные нарушения вербальной и невербальной коммуникации,

а также воображения, что проявляется следующим образом:

1. Отсутствие таких форм коммуникации, как лепет, жестикация, мимика, речевое общение.

2. Значительные нарушения невербальных аспектов коммуникации, таких как зрительный контакт, мимическая экспрессия, поза, жесты, служащие для установления социального взаимодействия и изменения его стиля (например, избегает прикосновений, напрягается, застывает, когда его обнимают или берут на руки, не смотрит на партнера, не улыбается при взаимодействии с людьми, не здоровается с родителями и гостями, смотрит в одну точку в ситуациях социального взаимодействия).

3. Отсутствие воображения, например изображения в игре взрослых, сказочных персонажей или животных; слабость интереса к рассказам о вымышленных событиях.

4. Выраженные речевые нарушения, затрагивающие громкость речи, высоту, употребление ударений, частоту, ритм и интонацию (например, монотонность, вопросительный тон речи, «писклявый» голос).

5. Выраженные нарушения формы и содержания речи, включая стереотипии и повторы (например, непосредственные эхолалии или механическое повторение телевизионной рекламы); использование местоимения «ты» вместо «я» (например, «Ты хочешь печенье?» означает «Я хочу печенье»); особое использование слов и выражений (например, «Иди на зеленые карусели» означает «Я хочу пойти покататься»); частые неуместные замечания (например, ребенок начинает говорить о расписании движения поездов во время разговора о спорте).

6. Значительные нарушения способности вступать в беседу и поддерживать разговор с другими людьми, несмотря на наличие нормальной речи (например, ребенок произносит бесконечные монологи на какую либо тему, не замечая реплик окружающих).

С. Существенно ограниченный спектр деятельности и интересов, что проявляется следующим образом:

1. Стереотипные движения: например ребенок трясет или крутит руками, кружится, бьется головой о стену или мебель, совершает сложные движения всем телом.

2. Стойкий интерес к отдельным сторонам предметов (например, обнюхивание или облизывание предметов, постоянное ощупывание различных поверхностей, вращение колес игрушечной машинки) или пристрастие к необычным предметам (например, ребенок постоянно ходит с веревочкой).

3. Выраженное волнение при любых переменах в окружающем мире, например когда вазу, стоящую в комнате, убирают с ее обычного места.

4. Необоснованная привязанность к точному следованию определенным правилам: например ребенок настаивает, чтобы родители всегда ходили с ним в магазин одним и тем же путем.

5. Значительно ограниченный круг интересов и занятий с преобладанием одного узкого интереса: например ребенок интересуется только обведением различных рисунков, сборанием метеорологических сводок или воображает себя сказочным героем.

Этапы подготовки ребенка с РАС к посещению дошкольной образовательной организации

1. Подготовительный этап.
2. Адаптационный этап.
3. Диагностика в рамках индивидуальных игровых занятий совместно с сопровождающим родителем.
4. Занятия в мини-группе.
5. Частичное включение ребенка с РАС в группу кратковременного пребывания (ГКП): гостевое посещение группы, участие в музыкальных занятиях, совместные прогулки.
6. Полное включение ребенка с РАС в ГКП.

Первые три этапа ребенок может проходить в цикле коррекционно-развивающих занятий с участием родителей в отделе РАС ГБУ НСО «ОЦДК».

Перед каждым этапом проводится мониторинг динамики развития ребенка. Диагностическое обследование на начало – завершение цикла и дает оценку динамических изменений в развитии ребенка, позволяет определить готовность ребенка к переходу на следующий этап адаптации.

1. Подготовительный этап

Для успешного сопровождения детей с РАС необходима правильная оценка их возможностей и выявление особых образовательных потребностей. В связи с этим важная роль отводится диагностике, позволяющей выявить индивидуальные особенности ребенка с РАС, его потенциальные возможности и прогноз развития.

Специалистам необходимо учитывать последовательность процесса, когда собственно психолого-педагогической диагностике предшествует беседа с родителями ребенка с РАС с целью сбора первичной информации.

1.1. Задачи первичной консультации:

1. Установление контакта с родителями ребенка с РАС или лицами, их заменяющими.
2. Выявление степени принятия родителем особенностей развития ребенка, определение трудностей и запросов.
3. Выявление сильных и слабых стороны развития ребенка, особенностей сенсорных нарушений.

4. Установление контакта между специалистом и ребенком с РАС.
6. Обсуждение специалистами результатов первичного обследования.
8. Определение объема и форм работы.
9. Подготовка необходимой документации.
10. Составление графика подключения специалистов для диагностики и индивидуальных занятий.

1.2. Основные методы:

1. Сбор анамнеза (изучение медицинской документации, предоставленной родителями и полученной в ходе бесед с ними).
2. Наблюдение за свободной деятельностью ребенка.
3. Наблюдение за проявлением привязанности между матерью и ребенком с РАС.
4. Наблюдение за поведением ребенка в ситуациях, вызывающих напряжение.
5. Беседа с родителями
6. Анализ домашнего видео материала
7. Игровое взаимодействие специалиста с ребенком.

Специалисты: педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед.

Итогом предварительного этапа является систематизация первичных сведений о психофизиологическом статусе ребенка, специфике аутистических проявлений, особенностях взаимоотношений с новым взрослым с целью определения возможностей сотрудничества с аутичным ребенком и решения коррекционно-развивающих задач, предпочтительных формах помощи, развивающем потенциале семьи.

2. Адаптационный этап

На адаптационном этапе занятия, особенно для детей I и II группы (по классификации О.С. Никольской), проводит педагог-психолог. По мере готовности ребенка к общению (повышение устойчивости в контакте, снижение ранимости и чувствительности к новому, значительное снижение самоповреждающего и агрессивного поведения) на последующие занятия приглашаются другие специалисты сопровождения с целью помощи в установлении контакта с новым взрослым. Далее специалисты начинают работать в индивидуальном режиме в отдельных кабинетах.

2.1. Задачи адаптационного этапа:

- Адаптация ребенка к условиям проведения игровых занятий.
- Развитие эмоционального контакта между педагогом-психологом и ребенком.
- Снижение ранимости и чувствительности к новому; снижение самоповреждающего и агрессивного поведения.
- Формирование и закрепление базовых коммуникативных навыков (отказ, очередность, ожидание, просьба).

Основные критерии успешной адаптации на игровых индивидуальных занятиях: внутренний комфорт (эмоциональная удовлетворенность) и внешняя адекватность поведения во время занятий.

2.2. Критерии внутреннего комфорта:

- Развитие эмоциональной регуляции (от «полевого» уровня к уровню выработанных положительных стереотипов и далее к эмоциональной привязанности и уровню социального одобрения);
- Развитие эмоциональной устойчивости и продуктивной активности (от недифференцированной к дифференцированной в зависимости от типа совместной деятельности).

2.3. Критерии внешней адекватности поведения:

- Изменение характера игры (переход от аутистической игры к совместным игровым эпизодам с мамой и педагогом-психологом);
- Повышение коммуникативной активности: речевой активности и других способов коммуникации (жесты и мимика);
- Снижение поведенческих проблем (агрессии, самоагрессии, страха, гиперчувствительности к сенсорным воздействиям среды).

К параметрам, на которые следует ориентироваться при определении состояния ребенка (прежде всего как комфортного или дискомфортного), относятся следующие: мышечный тонус, мимика, поза ребенка, его движение в пространстве (например, стереотипный бег или свободное передвижение, дистанция, напряженность или расслабленность движений), глазной контакт, частота аутостимуляционных проявлений, характеристики голоса (высота, тембр, напряженность, устойчивость), вербальная продукция (стереотипные выкрики как вид аутостимуляции, изменение вербальной активности, комментирование, обращенная речь и др.).

Период адаптации заканчивается, когда развитие ребенка с РАС становится устойчивым и спонтанно усложняется в различных внешних

ситуациях вне игровых занятий. Например: не мог посещать новых места – может оставаться спокойным при посещении новых мест; не мог ездить на общественном транспорте – стал ездить; не мог посещать магазины – стал спокойно ходить в магазины, ждать в очереди и т.п.

3. Диагностика в рамках индивидуальных игровых занятий

Исходя из основных принципов диагностики РАС, углубленная диагностика аутичного ребенка должна проводиться в ходе наблюдения и тестирования (если возможно) на протяжении одного-двух месяцев, когда ребенок привыкает к новым условиям и открыт к контакту с психологом.

В силу специфики проявлений аутистических расстройств, диагностика осуществляется в ходе диагностических индивидуальных игровых занятий.

Основная цель углубленной диагностики – уточнение особенностей онтогенетического развития ребенка (построение профиля реального психо-моторного развития ребенка).

3.1. Основные задачи:

- взаимная адаптация аутичного ребенка и специалиста, установление эмоционального контакта;
- определение актуального уровня развития ребенка, особенностей развития психических функций;
- определение специфики аутистических проявлений: выявление границ выносливости ребенка в контакте, определение степени сенсорных воздействий (по интенсивности), анализ механизмов саморегуляции поведения;
- уточнение сведений от родителей, использование анкет, опросников;
- определение особенностей сформировавшейся привязанности между ребенком и матерью;
- постановка психологического диагноза на заседании ПМПК – отнесение ребенка к определенному варианту искаженного развития;
- обсуждение на ПМПК возможных вариантов и условий коррекционно-развивающей работы;
- оценка степени партнерства родителей аутичного ребенка;
- определение прогноза дальнейшего развития ребенка с РАС, предполагаемой динамике его состояния.

3.2. Основные методы:

1. Динамическое наблюдение или метод «следящей диагностики» как основной метод обследования ребенка с РАС в ходе диагностических игровых занятий, в процессе организованной и свободной деятельности в группе.

2. Констатирующий эксперимент, направленный на выявление наличного уровня психологического развития (с учетом индивидуальных возможностей аутичного ребенка).

3. Использование психологических, педагогических, логопедических методик с учетом индивидуальных возможностей аутичного ребенка; опросников, анкет для родителей.

В процессе углубленной диагностики участвуют все специалисты коррекционного сопровождения.

3.3. Результат углубленной диагностики:

- написание индивидуального заключения о ребенке с РАС каждым специалистом (включенным в процесс углубленной диагностики), предоставление заключения на ПМПК с целью всестороннего анализа, выработки единой стратегии работы с ребенком и ее согласования со всеми заинтересованными лицами, прежде всего, родителями или законными представителями ребенка;

- составление единого «профиля» ребенка с РАС с целью оценки и последующего мониторинга особенностей развития ребенка на этапах сопровождения;

- разработка индивидуального образовательного маршрута (ИОМ), этапов подключения специалистов сопровождения, индивидуальной адаптированной образовательной программы;

- рекомендации по дальнейшему сопровождению ребенка специалистам и родителям.

Итогом углубленной диагностики является составление индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) для ребенка с РАС, включающего описание направлений, целей, задач, критерии их выполнения, формы фиксации, с указанием используемых коррекционных методов и технологий.

3.4. Задачи индивидуальных занятий:

- расширение коммуникативного опыта ребенка;
- развитие целенаправленных предметно-игровых действий;
- формирование пространственно-временной структуры занятий (наработка положительных стереотипов);

- активизация и развитие речи в рамках игровой деятельности.

3.5. Критерии готовности перехода на этап мини-групповых занятий:

1. Повышение психической активности (психофизического тонуса) и увеличение эмоциональной устойчивости ребенка с РАС с опорой на сложившиеся положительные стереотипы взаимодействия, терпимость к тактильному контакту.

2. Рост самостоятельной инициативы к установлению и поддержанию контакта с родителями и специалистом.

3. Увеличение устойчивости разделенного внимания, проявляющегося в способности выделять и воспроизводить приятные сенсорные впечатления с помощью родителей и специалиста (снижение стереотипной сенсорной аутостимуляции).

- поиграли – убираем; вместе играем; подождем; по очереди.

Основная задача этапа - переход от одиночной манипулятивно-4. Развитие избирательности, целенаправленности через поддержание ребенком сложившегося положительного стереотипа занятия; адекватной реакции на вопросы и инструкции родителей и специалиста: «что хочешь?», «на», «дай», «попроси» и др.; функциональном использовании игрушки и увеличение эпизодов игрового взаимодействия.

4. Занятия в мини-группе.

В мини-группу (2 ребенка и 2 мамы) входят дети с РАС с различной темповой активностью, но близкие по уровню эмоциональной выносливости и уровню развития игры. Подбор детей в мини-группу решается ведущим специалистом и согласуется на ПМПК. Работа специалиста и двух детей с мамами в одном помещении позволяет детям с РАС получать опыт социального взаимодействия, учиться контактировать с другими людьми. Дети с РАС имеют возможность постепенно привыкать к присутствию других детей и взрослых в одном игровом пространстве, и вступать в совместные игровые действия, сопровождающиеся положительными эмоциями.

Введение ребенка с РАС в мини-группу дает возможность определить существующие проблемы при включении в комбинированную группу, их проработку, а также позволяет уточнить ИОМ.

4.1. Задачи мини-групповых занятий:

- формирование у ребенка с РАС умения находиться в одном игровом пространстве с новыми людьми;

- развитие устойчивости при эмоциональном контакте со сверстником;

- развитие игровых манипуляций с предметами в процессе взаимодействия со сверстником;

переход от аутостимуляций и стереотипных игровых действий к социальным играм, играм по простым правилам: хочешь – попросим; не хочешь – не будем; так не играем; устал –отдохнем; поий игры в присутствии другого ребенка к совместной игре в паре. Развитие активного и непосредственного игрового взаимодействия между детьми, при котором осуществляется тактильный, вербальный и эмоциональный контакт.

Целью этого этапа является формирование навыков непосредственного взаимодействия детей с РАС в мини-группе.

4.2. Критерии готовности перехода на этап занятий в комбинированной группе:

- появление возможности совместного сосредоточения на действии с игровым предметом, дети начинают выполнять отдельные инструкции взрослого при совместной деятельности (переключаются и удерживаются в заданной специалистом цепочке последовательных действий),

- появление адекватных реакций на запреты при совместной работе со сверстником,

- увеличение количества случаев проявления интереса к деятельности сверстника и эпизодов установления контакта с ним,

- появление навыков социальных форм поведения (осознание своих желаний, умение просить, ждать, делиться, договариваться).

5. Частичное включение ребенка с РАС в ГКП

Основная задача этапа частичного включения в ГКП – развитие форм сотрудничества и закрепление навыков взаимодействия детей в расширенной группе.

Предполагается, что на данном этапе коррекционно-развивающей работы ребенок с РАС может социально взаимодействовать со сверстниками и привыкать к предъявляемым требованиям, не испытывая при этом чувства тревоги и дискомфорта.

Данный этап строится по нескольким направлениям. Первое – это совместные занятия музыкой в ГКП. Мама сопровождает ребенка, а ведущий специалист помогает на игровом занятии подготовиться к

посещению группового занятия. Второе – «гостевое» введение аутичного ребенка в ГКП детского сада в рамках индивидуального сопровождения педагогом-психологом ДООУ. Третье – посещение совместных прогулок с ГКП при индивидуальном сопровождении педагогом-психологом ДООУ.

Сопровождающий специалист меняется для закрепления социальных навыков ребенка с РАС. Время сопровождения постепенно снижается, чтобы проверить через динамическое наблюдение устойчивость ребенка к участию в жизни группы. Командная работа специалистов используется для повышения эффективности работы коррекционного процесса по адаптации ребенка с РАС.

Ребенок с РАС в процессе «гостевого» посещения постепенно осваивает навыки взаимодействия со взрослыми и сверстниками, навыки самообслуживания, учится ориентироваться в помещении группы и детского сада. Время «гостевого» посещения планируется в удобное для ребенка время, для постепенного привыкания к режиму жизни группы. Продолжительность времени «гостевого» посещения увеличивается по мере развития аффективной выносливости ребенка с РАС.

При первых «гостевых» посещениях должна преобладать свободная деятельность ребенка с РАС в группе. При достижении ребенком устойчивой адаптации в группе его включают в музыкальные занятия и другие мероприятия ДООУ, первоначально – в роли наблюдателя. Основная цель «гостевого» посещения – приобретение опыта самостоятельного взаимодействия с окружающим миром в новой социальной ситуации.

5.1. Задачи этапа «гостевого» посещения ГКП:

- формирование пространственно-временной ориентировки в группе и детском саду;
- адаптация ребёнка к коллективу сверстников;
- развитие эмоционального контакта с членами группы;
- развитие игровых действий с предметами в процессе взаимодействия с детьми в группе;
- соблюдение режимных моментов в группе;
- формирование привычки следовать ритму жизни группы.

Задачи данного этапа предполагают, что ребенок с РАС сможет строить адекватные взаимоотношения со сверстниками и отвечать предъявляемым требованиям, не испытывая при этом чувства тревоги и дискомфорта.

5.2. Критерии готовности включения ребенка в ГКП:

- отсутствие медицинских противопоказаний;
- сформированность основных социально-коммуникативных и бытовых навыков ребенка с РАС;
- сформированность начального уровня произвольной регуляции – способность к разделенному вниманию, отсроченная имитация;
- умение подчиняться базовым социальным нормам – адекватная реакция на запреты, выполнение простых правил, режимных моментов;
- умение занять себя в группе;
- наличие навыков социального взаимодействия, первичных коммуникативных навыков – опыт общения со сверстниками, доверительное отношение к новому взрослому, возможность вербально либо жестами обратиться с просьбой, ответить на приветствие или обращение.

Модель «смыслового поля»

Н. В. Мандель

Муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 3 “Радуга детства”»
(Новосибирск, Россия)

МОДЕЛЬ «СМЫСЛОВОГО ПОЛЯ» В ЛОГИКЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Принята к публикации 01.12.2018

Рассматривается одна из возможных онтологических схем организации коррекционного процесса с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС) в рамках эмоционально-смыслового подхода. Предлагается система связанных понятий и действий, как практический алгоритм осмысления и использования эмоционально-смыслового подхода. Рассматриваемая интерпретация является рабочей моделью, которая складывалась и апробировалась автором на протяжении многих лет практической коррекционной работы.

Ключевые слова :эмоционально-смысловой подход, коррекция РАС, коммуникативный процесс, совместное переживание, игровая деятельность.

DOI: 10.32324/2412-8945-2018-3-38-42

*Многообразие и сложность развития при аутизме обусловлены первазивным характером нарушения. Об этом писали отечественные детские психиатры начиная с Г. Е. Сухаревой, которая в своих лекциях по психиатрии детского возраста подробно останавливается на рассмотрении «эволюционно-биологической» концепции развития психиатрической патологии [13, с. 24—25]. Исходя из этой концепции вопрос о приспособлении (адаптации) остается актуальным и для симптоматики аутистического развития. Адаптация, как приспособление, проявляется сразу после рождения. Как отмечает С. Л. Рубинштейн, адаптация становится процессом приспособления к среде через изменение чувствительности к раздражителям— ее понижение или повышение [12, с. 215—216]. Чувствительность новорожденного ограничивается наиболее значимыми воздействиями раздражителей. В первые

недели жизни его активность определяют физиологические потребности в еде, тепле и комфорте. Только по мере роста и развития происходит постепенная дифференциация чувственного восприятия ребенка. Развитие включает усложнение чувствительности по мере приобретения социального опыта. Процессы саморегуляции — торможение и возбуждение — эволюционно становятся физиологическими механизмами адаптации и защиты от интенсивного воздействия среды [13, с. 136—137].

Психическое развитие ребенка в социуме в норме сопровождается постепенным усложнением общения с близким взрослым, который помогает справиться с возникающей непереносимостью текущей ситуации, с отсрочкой удовлетворения желания, с чрезмерным возбуждением. Постепенно по мере развития ребенок учится самостоятельно справиться со своим возбуждением. Его социальные контакты становятся разнообразнее и сложнее. Таким образом, саморегуляция выступает необходимым условием усложнения

контакта человека с окружающей средой (физической, биологической и социальной). Усложнение контакта включает дифференциацию восприятия происходящего в контексте, осмысление своих желаний и желаний других людей, учет возможностей и ресурсов в достижении желаемого, переосмысление прошлого опыта и текущей ситуации, прогнозирование развития событий в будущем. При аутистическом развитии нарушается не только сам контакт со средой, но и развитие саморегуляции. Таким образом, появление вторичных признаков аутизма (ауто стимуляция, стереотипия, низкая выносливость от контакта с людьми) становится естественным следствием первичного нарушения механизма активного приспособления к окружающей среде [14, с. 10—12].

Адаптация ребенка к социуму по аутистическому типу искажена. Она включает, как отмечает О. С. Никольская, множественную дефицитарность — и сложности регулирования активности при контакте со средой, и сенсорный дискомфорт, и проблемы с едой, и нарушение чувства самосохранения, и искаженное восприятие, и трудности произвольного действия и др. [10]. Коррекционная работа специалистов совместно с родителями направлена прежде всего на развитие устойчивости ребенка к контактам с людьми и окружающим миром. Детский психиатр, доктор медицинских наук В. М. Башина в своих трудах делает акцент на необходимости многолетнего коррекционного сопровождения детей с аутизмом. Только при условии ежедневных коррекционных занятий может быть достигнута социальная реабилитация. При этом коррекционная работа должна быть направлена не только на ребенка с аутизмом, но и на членов семьи. Необходимо снижать тревожность родителей и привлекать их к повседневной работе с ребенком после предварительной подготовки [4, с. 91]. До сих пор тема дифференциальной

диагностики детского аутизма и детально разработанной и воспроизводимой коррекционной технологии остается открытой. Существует несколько основных «линий коррекции», среди которых мы отдельно выделяем отечественный эмоционально-смысловой подход, который продолжает усложняться и описываться учеными в Институте коррекционной педагогики РАО [9; 1].

Наши размышления о логике выстраивания коррекционной работы с детьми с РАС базируются на культурно-историческом подходе Л. С. Выготского и эмоционально-смысловом подходе О. С. Никольской. Поиски воспроизводимого алгоритма внутри сложного и уникального процесса развития ребенка с РАС неизбежно упрощают теоретические подходы. Однако создание воспроизводимого алгоритма коррекционной работы с аутичными детьми понимается нами как актуальная потребность педагогов и родителей. Направленное наблюдение и постоянный анализ видеозаписей коррекционных игровых занятий позволили нам осмыслить «исходное поле», включающее субъектов в процессе их спонтанно-системного взаимодействия в рамках эмоционально-смысловых отношений. Спонтанно-системное взаимодействие мы понимаем как вовлечение взрослым аутичного ребенка в совместное проживание приятных впечатлений (разделенное переживание) с осмыслением происходящего через его именование при опоре на естественную активность ребенка.

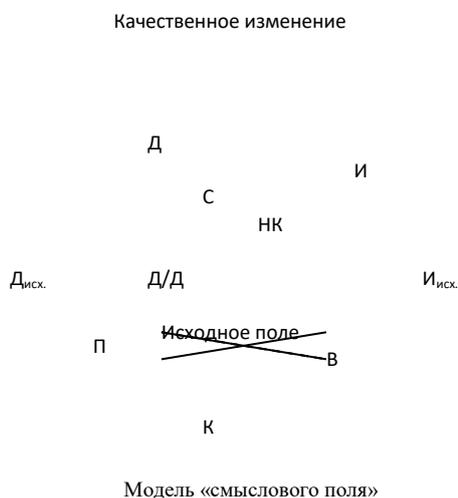
Естественная активность аутичного ребенка проявляется в собственных движениях и действиях. Например, ребенок в спонтанной ауто стимуляционной активности кружится. Специалист для привлечения ребенка в совместное действие использует направляющий комментарий: «Поймаю-поймаю, ой, не поймала!». Эмоциональность слов и игровых действий взрослого

направляют движение аутичного ребенка от аутостимуляционного кружения к совместному игровому эпизоду. Мальчик смотрит в лицо, уклоняется от «ловящих рук», приближается к педагогу и дает себя поймать. Это пример появления разделенного переживания [3].

Осмысление фактов и данных в процессе коррекционной работы позволило выделить ряд существенных в нашей интерпретации опорных понятий, которые облегчают передачу логики коррекционной работы родителям детей с РАС и педагогам. Общий дифференциальный признак, взятый нами в процессе анализа за основу, — *усложнение*. Под усложнением мы понимаем новое качество (новые признаки), которое возникает в процессе коррекционной работы и опирается на привносимые взрослым новые смыслы. Очевидно, что данный признак требует дополнительных логических и эмпирических оснований, поиск которых мы продолжаем. Понятие «смыслового поля»

встречается у А. Р. Лурия [8, с. 39—41], однако мы используем это понятие не в контексте семантического анализа языка, а в рамках коррекционной работы с детьми с РАС. Вслед за размышлениями Г. С. Щура о «поле» [16, с. 94—104] нами сделана попытка нового взгляда на содержание и цели коррекционной работы с детьми с аутизмом.

Мы опираемся в нашей логике на наблюдаемую спонтанную активность ребенка — его движения/действия (Д/Д), которые совершаются в пространстве (ситуация и обстановка) и имеют протяженность во времени (оси П и В). Отправной точкой коррекционной работы является повторяющийся характер поведения ребенка — назовем это условно аутистической константой (точка К). Данные параметры задают «исходное поле», которое по ходу коррекционной работы наполняется смысловым содержанием (рисунок).



Появление у нас понятия «исходное поле» связано с описанием исследований физической активности советским психофизиологом Н. А. Бернштейном. Он ввел понятие пространственного поля, которое определялось им как точное восприятие пространства с помощью всех

органов чувств с опорой на прежний опыт. Он писал о свойствах пространственного поля: протяженности, однородности и несдвигаемости. Однородность и несдвигаемость пространственного поля связывается Н. А. Бернштейном со слаженной работой органов чувств и всех

систем человека. Это обеспечивает целостность и слитность восприятия вопреки «чувственным иллюзиям» [5, с. 160—161]. У ребенка с аутизмом, как было отмечено выше, восприятие искажено, активность недостаточна. Чувственная сфера ребенка вместо обеспечения целостного восприятия «фрагментирует» внешний мир [10]. Так, например, мальчик М., 9 лет, рисуя портрет человека, не может нарисовать шею. Он ощупывает свою шею и говорит: «Не знаю, как рисовать». Таким образом, в нашем случае «исходное поле» является полем коррекционной работы.

Важной характеристикой «исходного поля» является наблюдаемая интенсивность движения/действия ребенка (точка $I_{исх.}$ — исходная интенсивность). Под интенсивностью мы понимаем силу и скорость совершаемого движения/действия. Интенсивность в норме соответствует контексту и задаче. При аутистическом развитии ребенка интенсивность спонтанного движения/действия в «исходном поле» может быть чрезмерной или недостаточной. В процессе коррекционной работы специалист подключает целенаправленно использует свою интенсивность (вектор И), модулируя громкость, скорость, ритмичность своей речи и движений/действий). При высокой интенсивности у ребенка с РАС важно снижать, замедлять, ритмизировать свои движения, действия и речь, и наоборот.

Приведем пример. Мальчик Б., 6 лет, посещает группу детского сада несколько месяцев. До выхода в группу на полный день с ним и его родителями проводилась коррекционная работа в течение двух лет. Мальчик Б. посещал индивидуальные занятия со специалистом, в которых активное участие принимала мама ребенка. Постепенно происходило усложнение общения и взаимодействия. Ребенок научился отказываться, просить, спокойно ждать. Через промежуточный этап

игровых занятий в малой группе совместно с другим ребенком, в котором активно участвовали мамы детей, мальчик Б. стал посещать группу полного дня. Время пребывания наращивалось постепенно по мере привыкания ребенка к режимным моментам. Критерием нахождения в группе выступали комфортность состояния ребенка, устойчивость к изменениям и его возможность переключиться со своего движения/действия на действие в группе детей. Мальчику Б. трудно завершать свои действия, но педагогами создаются специальные условия для организации проживания успешного социального опыта. В одной из таких ситуаций ребенок игнорировал предложение педагога убрать игрушки, чтобы идти мыть руки перед обедом. Б. активно отказывался, крича и прыгая. Интенсивность движений ребенка становилась опасной, могло появиться самоповреждение. Специалист вмешался в ситуацию и организовал совместное складывание игрушек, используя интенсивность ребенка в положительном направлении. Ритмично и односложно взрослый брал деталь конструктора и подавал ребенку: «На!». Б. брал деталь и с силой стучал ею по ящику с игрушками. Со словами «еще!», «держи!», «туда!» специалист перенаправлял движение ребенка. Был введен счет и передача ребенку 2, 3, 4 деталей одновременно: «На, две!» — ребенок брал и с силой бросал в ящик. «Теперь три!» — следовал бросок и большой грохот от падающих деталей. После завершения совместного действия специалист похвалила мальчика: «Молодец! Все убрал!» Ребенок встал и спокойно отправился мыть руки. Возможность большей дифференциации наблюдаемого движения/действия в процессе взаимодействия позволяет снизить или повысить интенсивность ребенка.

Смысл — ключевое понятие модели «смыслового поля» (вектор С): он задает качественное изменение, соединяя текущий

опыт ребенка с будущими возможностями. Смысл привносится посредством эмоционального комментария совершаемых ребенком движений/действий, что позволяет организовать взаимодействие с ним и выстроить личностные отношения. Вектор С обозначает смысловую интерпретацию спонтанной активности ребенка с РАС и является ведущей к будущим изменениям и развитию. Смысл относится исключительно к человеческой деятельности, в том числе он определяет ее мотив. Усложнение и развитие человека происходит в социальной среде через усвоение деятельности и смыслов. Осмысление — это процесс мышления, процесс появления суждений о наблюдаемом и придание наблюдаемому значений [15, с. 163].

Приведем пример подобного коррекционного использования наблюдаемого движения/действия аутичного ребенка. Мальчик М., 5 лет, бросает предметы (мелкие игрушки, книжки) за мебель. Подобные действия ребенок совершает не только в кабинете специалиста, но ежедневно и многократно дома. Наблюдаемое действие специалист сопровождает эмоциональным комментарием, вводя с помощью громкости, интенсивности, экспрессии и содержания не только смысл происходящего действия, но и эмоциональное тонизирование (или при необходимости снизить интенсивность действий — уменьшение громкости, замедление речи и снижение эмоциональности). Именование действия начиналось со слова «бах» на падение бросаемого предмета, затем вводилась дифференциация высоты бросков — «высоко!». После привыкания ребенка слова стали сопровождаться указательным жестом и введенными словами («бах», «высоко»). Несколько занятий бросание ребенком мелких предметов за шкаф сопровождалось усложняющимся эмоционально-смысловым комментарием, который стал задавать направление бросания до начала совершения

ребенком действия: «Туда!». Стал складываться стереотип совместного действия [2]. Далее эмоционально-смысловой комментарий был дополнен совместным бросанием мелких пластмассовых кубиков: ребенок за шкаф, специалист в корзину. Усложнение стереотипа сопровождалось не только словами, но и естественно введенной очередностью, которая именовалась специалистом через определение направления: ребенку — туда, взрослому — сюда; ребенку — за шкаф, взрослому — в корзинку. Через месяц ежедневных занятий мальчик стал самостоятельно бросать кубики в корзинку, соблюдать очередность бросков, убирать кубики после занятия в шкаф.

Коррекционная работа начинается с наблюдения за аутистической константой ребенка в «исходном поле». Создание эмоционально-смыслового контекста коррекционной работы с детьми с РАС через направляющий комментарий позволяет не только фиксировать текущий реальный опыт ребенка в его спонтанных движениях/действиях, но сразу вносить социально смысловые значения. Смысловые интерпретации задают направление от текущей «аутистической активности» к совместным действиям и совместным переживаниям, поэтому направляющий комментарий является стержневой осью модели «смыслового поля» (ось НК). Под *направляющим комментарием* мы понимаем особый вид эмоционально-смыслового комментария [7, с. 24—28], соединяющего осмысление специалистом наблюдаемого движения/действия или состояния ребенка с его будущим поведением, состоянием по схеме: «Сейчас и здесь это так, а потом и там будет по-другому». Направление задается не только в пространственно-временной системе координат [6, с. 178—180], но и параметрами интенсивность-дифференциация (векторы И, Д).

Ребенок в спонтанной активности проявляет ограниченность восприятия. Он фиксирует разрозненные детали впечатлений. Условно назовем чувственное восприятие мира ребенком с РАС исходной дифференциацией (Д_{исх.}). Дифференциация специалиста (вектор Д) проявляется в направляющем комментарии через обозначение деталей совершаемого ребенком с РАС движения/действия. Сначала детали вводятся по крайним точкам интенсивности движения/действия и (или) его качеству. Например, ребенок интенсивно стучит по стене предметом. В направляющем комментарии специалист именуется интенсивность действия ребенка — «громко!». В паузах взрослый стучит рядом с меньшей интенсивностью, именуя ее — «потихоньку».

Следующий пример поясняет детализацию качества движения/действия. Мальчик Р., 4 года. Спонтанные движения (действия) ребенка носят однообразный характер и совершаются с высокой интенсивностью. Р. стучит твердым предметом (пластмассовая бутылка, книжка или журнал) по своим бедрам и животу, одновременно громко вскрикивая («э-э-э»). Тело ребенка при движениях напряжено, взгляд направлен в стену. Специалист находится в пространстве совершаемых ребенком движений. Во время коротких пауз между аутостимуляционными действиями Р. взрослый с меньшей интенсивностью (скорость и сила действия, громкость речи) стучит рукой по поверхности пола (стены) с комментарием — «тук-тук». Через продолжительное время (около 2 месяцев) мальчик начал обращать внимание на движения специалиста, потом непродолжительно смотреть в лицо. Взрослый ввел дифференциацию по качеству движения — «тук-тук», «хлоп-хлоп». Постепенно складывался новый стереотип совместного переживания. Р. стал инициировать игру «хлоп-хлоп» — подходит к специалисту, смотрит в глаза и протягивает руки. Эффективность направляющего

комментария определяется изменением интенсивности и качества (дифференциация) движения, действия, состояния ребенка в текущей ситуации «здесь и сейчас» и пролонгированным развитием социального поведения в будущем.

Конструирование процесса освоения ребенком с РАС культурно-исторического опыта через язык, нормы, обычаи и т. д. происходит в процессе длительного коррекционного взаимодействия. Мы выстраиваем это взаимодействие, опираясь на спонтанные движения/действия ребенка с РАС, возникающие в пространстве ситуации-обстановки. Под ситуацией мы понимаем пространство спонтанного движения/действия и объекты, которые используются ребенком «здесь и сейчас». Обстановка — это пространство и объекты, находящиеся вне ситуации и привлекающие внимание ребенка с РАС. Совершаемое ребенком движение/действие включается в процесс передачи смыслового сообщения, которое является специальной задачей коррекционной работы. Само коррекционное взаимодействие опирается на создание эпизодов позитивного совместного переживания, которые повторяются и усложняются во времени. Смысл вводится направляющим комментарием взрослого. Разделяя позитивное переживание со взрослым, накапливая эпизоды совместных переживаний, ребенок с РАС приобретает опыт продуктивной деятельности [11, с. 62]. Он постепенно приходит сначала к адекватным способам реагирования в ситуации совместного переживания, а позднее к уравновешенности со средой. Уравновешенность ребенка в среде понимается нами как адекватный отклик на коммуникативную инициативу взрослого при появлении изменений. Длительная коррекционная работа в логике эмоционально-смыслового подхода, которая представлена нами моделью «смыслового поля», позволяет ребенку с РАС усваивать смысловые последовательности, накапливать

опыт совместных переживаний, усложнять свое поведение через развертывание игровых эпизодов.

Список литературы

1. *Альманах* Института коррекционной педагогики [Электронный ресурс]. 2018. № 34. Вып. 3. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-34/>
2. *Аришатская О. С., Никольская О. С.* Начальный период психологической помощи ребенку с аутизмом. От стереотипной аутоstimуляции к совместной игре [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. 2016. № 26. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-26/nachalnyj-period-psixologicheskoy-pomoshhi-rebenku-s-autizmom.-soobshhenie-1.-ot-stereotipnoj-autostimulyaczii-k-sovmestnoj-igre>
3. *Баенская Е. Р.* Разделенное переживание — путь терапии детского аутизма [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. 2014. № 20. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-20/razdelennoe-perezhivanie-put-terapii-detskogo>
4. *Башина В. М.* Общие нарушения психического развития. Атипичные аутистические расстройства // *Детский аутизм: исследования и практика* / под общ. ред. В. Н. Касаткина. 2008. С. 75—93.
5. *Бернштейн Н. А.* О ловкости и ее развитии. М. : Физкультура и спорт, 1991. 288 с.
6. *Веккер Л. М.* Психика и реальность. Единая теория психических процессов. М. : Смысл, 1998. 670 с.
7. *Либлинг М. М., Баенская Е. Р.* Значение эмоционально-смыслового комментария в коррекционной работе с детьми с аутизмом // *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития* № 1. 2016. С. 24—28.
8. *Лурия, А. Р.* Язык и сознание. — М. : Изд-во Моск. Ун-та, 1979. 320 с.
9. *Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М.* Аутичный ребенок: пути помощи. М. :Теревинф, 1997. 341 с.
10. *Никольская О. С., Веденина М. Ю.* Особенности психического развития детей с аутизмом [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. 2014. № 18. Вып. 1. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-18/osobennosti-psihicheskogo-razvitiya-detej-s-146>
11. *Психология состояний* : учеб.пособие / под ред. А. О. Прохорова. М. : Изд-во «Когито-Центр», 2011. 624 с.
12. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии : в 2 т. М. : Педагогика, 1989. Т. I. 488 с.
13. *Сухарева Г. Е.* Клинические лекции по психиатрии детского возраста. Т. I. М. :Медгиз, 1955. 459 с.
14. *Сухарева Г. Е.* Клинические лекции по психиатрии детского возраста. Т. II. М. : Медицина 1959. 406 с.
15. *Хайдеггер М.* Разговор на проселочной дороге : сб. : пер. с нем. / под ред. А. Л. Доброхотова. М. :Высш. шк., 1991. 192 с.
16. *Щур, Г. С.* Теория поля в лингвистике. М. :Наука, 1974. 2

Направляющий комментарий в коррекционной работе с детьми с РАС

Мандель Наталья Владимировна
г. Новосибирск, Россия
mandel_natalya@mail.ru

В статье отражен опыт работы по развитию ребенка с РАС на совместных занятиях. Психологом при участии родителя проводилась длительная коррекционная работа с использованием изобразительных средств. Показывается процесс постепенного усложнения интересов ребенка с аутизмом, развития новых навыков и осмысления текущей жизни. Описывается применение направляющего комментария в коррекционной работе с участием родителя.

Ключевые слова: аутизм, разделенное впечатление, «направляющий комментарий».

Специалистами Института коррекционной педагогики РАО имени Выготского уже 50 лет разрабатываются и используются в практике коррекционной работы подходы, опирающиеся на глубокое понимание особенностей и дефицитов в развитии детей, подростков и взрослых с аутизмом. Принятые в специальной педагогике и психологии подходы по развитию отдельных психических функций, навыков социального поведения, сенсорной интеграции оказываются ограниченными. Основные акценты важно сосредоточить на уменьшении дискомфорта в контакте, снижении чувствительности к активности взрослого, повышении эмоциональной выносливости в социальной среде, чтобы уменьшить уход от общения с миром ребенка с аутизмом и, по возможности, предотвратить глубокую инвалидизацию.

В статье мы рассмотрим один из аспектов работы по развитию детей с разной глубиной аутизма — работа с помощью изобразительных средств на примере коррекционного сопровождения одного ребенка. На каждом из описываемых этапов коммуникация строилась с опорой на возможности и интересы ребенка. Основным методом коррекции выступал направляющий комментарий, который позволял постепенно учить ребенка справляться с трудностями, обусловленными особенностями аутистического восприятия мира.

Под *направляющим комментарием* мы понимаем особый вид эмоционально-смыслового комментария, соединяющий настоящее наблюдаемое поведение, состояние ребенка с будущим поведением, состоянием по схеме «Сейчас это так, а потом будет по-другому...». Эффективность направляющего комментария определяется изменением поведения, состояния ребенка в текущей ситуации и пролонгированным развивающим действием в будущем. Подробнее этот метод рассмотрен нами в статье.

Марк — мальчик 7 лет, с которым ведется работа четвертый год. Первые три месяца проводилось диагностическое наблюдение в процессе эпизодического общения и игровой деятельности в разных средовых условиях. Для создания специальных условий и постепенного включения в коррекционный процесс матери были определены основные трудности текущего развития ребенка. Чрезмерное количество предметов приводило к быстрому истощению мальчика. Звуки, свет, прикосновения вызывали нарастающее возбуждение. Движения Марка были однообразны с высокой или минимальной интенсивностью. В собственной сводной активности ребенок интенсивно разбрасывал

предметы, кричал, прыгал, переворачивал мебель, забирался на высокие поверхности. На первом этапе коррекционной работы вытраивался приятный стереотип игры в обедненной среде. Нами были определены задачи по развитию аффективной устойчивости, выносливости в общении, диалоговой речи, координации движений, пространственной ориентации, снижению чувствительности к цветам, звукам и запахам. Первичной задачей было *исследовать текущее состояние и поведение ребенка в различных социальных условиях дошкольной образовательной организации, использовать и преобразовать их через новые смыслы, направленные на развитие и социализацию.*

В начале работы Марку было трудно находиться не только среди людей, но и среди звуков, цветов и запахов, которые становились источниками постоянно возбуждения. Он справлялся с непереносимостью мира, быстро передвигаясь, бросая предметы, не смотрел на людей и не ориентировался в пространстве. Связанная речь отсутствовала. У Марка было несколько слов для общения с мамой и перемешанные слоги, которые он соединял, но понять которые было невозможно даже близким людям. Не было навыков самообслуживания. Ребенок не мог сообщить о своем дискомфорте. Был повышен порог болевой чувствительности, при постоянных множественных бытовых травмах. Мальчик не умел пользоваться карандашом, кисточкой и красками, не мог лепить. Трудности усиливались высокой чувствительностью к фоновым воздействиям окружающей среды и моторной расторможенностью. Повышенная чувствительность к цветам и звукам первоначально проявлялась в поведении ребенка нарастающим двигательным возбуждением. Для снижения чувствительности нами использовался направляющий комментарий. Игру с цветными кубиками, которые ребенок забрасывал за шкаф, специалист сопровождал комментарием: «И желтый не хочешь, и красный не хочешь, захочешь — достанем». Заданная формулировка направляющего комментария, содержала несколько слоев будущего развития. Один слой был направлен на развитие осознания своего действия и своего желания-нежелания относительно происходящего. Нами было намеренно принято допущение о «нежелании ребенка играть с желтым и красным кубиком». Мы считали жизненно важным развивать осознания ребенком своих желаний, что привело через несколько месяцев к спонтанной речи и проговариванию своего дискомфорта: «Живот болит». Это только одно из возможных допущений, которые в процессе коррекционной работы с детьми с аутизмом необходимо творчески изобретать, направляя ребенка через собственную активность через осмысление к усложнению, а, следовательно, к развитию. Наступил момент, когда ребенок стал играть желтыми, а затем и красными кубиками. Игра заключалась в вытаскивании и собирании кубиков по цветам в определенной последовательности. Постепенно у Марка формировалась устойчивость к цветам, и появилась возможность ввести в игровое пространство карандаши и фломастеры.

Анализируя процесс коррекционной работы с Марком с сенсорными материалами, в рассматриваемом направлении – продуктивная деятельность, условно можно выделить три этапа. На первом этапе — имитирующее воображаемое рисование, на втором — диссоциированное сюжетное рисование и наконец — ролевое рисование «художник». Они имели разную продолжительность во времени и плавно перетекали один в другой, расширяя возможности ребенка. Марк рос, его интересы развивались не только в процессе коррекционной работе, но и в свободной активности дома. Вместе с развитием усложнялись и используемые изобразительные средства: краски, вода, песок, глина, пена

для бритья, цветная бумага, клей, картон, ножницы. Если для обычных детей это все привлекательные сенсорные материалы и предметы, то для Марка в начале пути они были не доступны. Даже яркие цвета предметов вызывали аффективную расторможенность. Поэтому задача по снижению чувствительности к цветам и развитию устойчивости к сенсорным материалам была включена в игровые коррекционные занятия, проводившиеся совместно с мамой.

Первый этап — имитирующее воображаемое рисование пальцем и палочкой с использованием тактильного набора Монтессори — занял три месяца.

Специалист делал короткие направляющие комментарии при непроизвольном манипулировании ребенком деталями тактильного набора. Марк изо дня в день доставал в кабинете тактильный набор, выбирая черные и серые детали, а красные, желтые и оранжевые тщательно прятал в шкаф за игрушки. Нами проводились непродолжительные прямые вмешательства в действия ребенка. Сначала с использованием пальца имитировалось рисование черной или серой краской с направляющим комментарием: «Можно покрасить шкаф черной (серой) краской, раз — и покрасили!». Постепенно комментарий разворачивался, становился продолжительнее по времени и включал в себя больше деталей: «Можно покрасить шкаф или стол, а можно вот так красить пол. Хорошо получается». В течение всего комментария специалист водил вдоль и поперек называемых поверхностей пальцем (палочкой), периодически «обмакивая» в «краску», которой выступала цветная деталь из тактильного набора Монтессори. Сначала Марк наблюдал боковым зрением. Через какое-то время Марк стал продолжительно наблюдать за процессом «закрашивания», что послужило диагностическим критерием для усложнения направляющих комментариев. В комментарий стал вводиться короткий сюжет и наряду с «закрашиванием» появилось «рисование»: «Вот так буду красить стол и пол покрашу, а можно нарисовать землю. Черная-черная земля, на ней травка растет и цветочки». Мягко, но настойчиво Марку предлагалось наблюдать за «рисованием» выбранными им цветами, но говорилось и о возможности использовать «другие» цвета, не конкретизируя их названия. Направляющий комментарий помогал Марку привыкнуть и подготовиться к будущему «имитирующему рисованию» «другими» красками. Параллельно в игровых занятиях велась работа по обучению Марка отвечать на простые вопросы.

Главным вопросом, на котором строилась и строится вся развивающая работа, был вопрос: «Что хочешь?». Перед переходом к вопросу о конкретном желании был длительный этап работы с использованием вопроса: «Хочешь?» и предложением определенного предмета. Затем вопрос «хочешь» соотносился с выбором из двух предложенных предметов, а в последствии действий. Предлагая ребенку предмет для рисования, мы варьировали вопрос от свернутого в начале коррекционного вмешательства вопроса «Хочешь?» до все более развернутого вопроса «Хочешь черной рисовать или серой?». Ребенок выбирал цвет, мы продолжали «рисовать и закрашивать», комментируя воображаемые рисунки. И настал день, когда Марк, взяв палочку, быстрыми, неловкими движениями симитировал рисование на фоне звучащего комментария. Вскоре в ответ на вопрос о выбираемом цвете мальчик достал спрятанный желтый элемент и со словами «желтым рисовать» стал «макать» палочку в краску» и воспроизводить движения при рисовании. Спонтанный выбор ребенка был включен в направляющий комментарий: «Можно солнышко нарисовать, солнышко теплое, высоко в небе светит. На улице светло, тепло, травка растет, цветочки цветут». С этого момента Марк стал самостоятельно

выбирать различные цветные детали из сенсорного набора Монтессори и продолжительное время имитировать рисование под направляющие комментарии: «Какой краской будем рисовать? (ребенок подает или называет). Будем рисовать коричневой краской. Кисточку макаем в краску и рисуем на “листочке”». Потихоньку рисуем песочек, много-много песочка. Дети играют с песочком. Песочек хороший, теплый, мягкий...», «Красиво рисуешь, красиво получается, как у художника».

Этап диссоциированного сюжетного рисования — рисование взрослым с помощью простого карандаша или черного фломастера — начался с осени 2015 года и продолжался до февраля 2016 года.

Для перехода к диссоциированному сюжетному рисованию специалистом был использован спонтанный интерес ребенка к стендам. Видя в детском саду висящие на стенах стенды, Марк импульсивно хватал и пробовал сорвать их со стены. Нами было предложено сделать свои стенды. Ребенок согласился и активно участвовал в изготовлении стендов из картонных коробок. Первоначально стенды вырезались с помощью канцелярского ножа специалистом и мамой, ребенок наблюдал за процессом и слушал объяснения происходящего. Позднее Марк стал держать коробку, помогая вырезать. Наступил момент, когда он захотел вырезать стенд самостоятельно, но перед этим длительное время вырезал с нашей помощью «рука в руке». Все время изготовления стендов, которое занимало иногда 30 и более минут, ребенок оставался внимательным и уравновешенным. Постепенно уходила моторная неловкость, Марк научился безопасно и ловко использовать канцелярский нож, а позднее и точилку для карандаша. Возникали новые интересы и желания. Стало возможным начать использование сюжетного рисования по желанию ребенка: «Что хочешь нарисовать? Кто будет рисовать?» Марк отвечал: «Мама» или «Наталья Владимировна». Рисование сюжетов опиралось на реальную жизнь и текущие интересы ребенка (комната, автобусная остановка, детский сад, плавательный бассейн, день рождения и т. д.). Занятия стали включать в себя не только изготовление стендов, рисование сюжетов по желанию ребенка, но и рассказы по уже готовым и развешанным стендам. Марк стал подсказывать, что еще добавить к рисунку, иногда самостоятельно рисовать некоторые детали. Направляющий комментарий становился все сложнее. Мы постепенно формировали у ребенка процесс обобщения: «Можно придумать название к нашему стенду. Как его можно назвать? Можно назвать — “Марк дома”». Происходило постепенное формирующее усложнение деятельности на занятиях, включающее в себя несколько связанных и интересных ребенку действий. Изготавливались стенды, выбиралось место для размещения стенда на стене, стенд крепился, нумеровался. Выбирался сюжет для рисования, Марк готовил принадлежности. Велся рассказ в процессе рисования. Обсуждались ранее нарисованные сюжеты из жизни Марка. Ребенок учился отвечать на вопросы по рисункам, выбирал название.

Этап рисования «художник» — рисование ребенка гуашевой, акварельной краской, цветной пеной на мольберте, ватмане, в альбоме с использованием кисточек разной ширины и текстуры, фартука «художника», глиной — начался с февраля 2016 года и продолжается по настоящее время.

Рисование начинается по желанию ребенка. Сначала выбирается тема и материалы для рисования. С Марком обсуждается сюжет и процесс: «Что будешь рисовать? Где хочешь рисовать? Чем сегодня будешь рисовать?». Рисование сопровождается направляющим комментарием педагога или мамы. Первые две недели Марк выбирал одну

за другой все краски из набора гуаши. Монохромное рисование сопровождалось комментарием: «Красиво закрашиваешь. Все-все закрасим. Желтое, как солнышко весной. Можно солнышко нарисовать, как художник». Постепенно рисунки становились многоцветными. Ребенка интересовал весь процесс: и крепление ватмана к стенду, и наливание воды для рисования, и выбор кистей. Особенно Марк заинтересовался смешением цветов в ведерке для воды, а затем смешением цветов на мольберте. Впервые в своей жизни он задал вопрос «Что это?» во время рисования, когда заметил стекающую по мольберту краску. После объяснения Марк начал экспериментировать, смешивая цвета, увеличивая или уменьшая количество воды. Мы стали использовать для рисования цветные карандаши, восковые мелки, акварельные краски, пену для бритья. Направляющий комментарий и вопросы помогали Марку осмысливать процесс использования сенсорных материалов. Наступило время, когда он самостоятельно называл свои картины или планировал свои рисунки, находясь дома. Приходя на занятия, Марк рассказывал мне, что хочет нарисовать. Мама приносила домашние рисунки ребенка. Так в жизни Марка появилось увлечение, которое впоследствии перетекло в разнообразные новые виды деятельности. Продолжалось усложнение жизни ребенка, которое формировало все более сложный внутренний мир.

Таким образом, в процессе спонтанной активности со стороны ребенка и мамы и коррекционной работы психолога происходит развитие аффективной устойчивости и интересов ребенка. Появляются новые возможности жизни в обществе. Перед началом коррекционной работы мама не могла оставить Марка ни на минуту одного. В жизни приходилось все делать рядом с ребенком. Не было возможности выйти из комнаты, сходить в гости, зайти в магазин. Ребенок не играл, не интересовался книжками, не мог слушать музыку. Работа строилась через активность всех участников коррекционного процесса, направленного на развитие ребенка. Родитель находится в режиме постоянного обучения, включающего домашние ситуации и возможные комментарии, направляющие ребенка на развитие. Это позволяет маме помогать Марку справляться с новыми впечатлениями, развивать у сына понимание социальных смыслов и поведение. Сейчас Марк может самостоятельно скорректировать свое возбуждение через осмысление и проговаривание своих желаний. Приведет один пример такой самокоррекции. На игровом занятии с другим ребенком с РАС, которое произошло после летних каникул, Марк при встрече после приветствия, упал на пол и стал громко кричать «ииииии». Мама спросила: «Устал? Поедем домой или будешь играть?». Марк встал, сел на диван и ответил: «Нет, не устал. Буду играть». Так, постепенно аутистическая картина мира из фрагментарной и непереносимой становится более целостной и осмысленной. А ребенок, развиваясь и усложняясь – более устойчивым.

Литература

1. Аршатская О. С. Психологическая помощь ребенку раннего возраста при формирующемся детском аутизме / О. С. Аршатская. — Москва, 2016.
2. Баенская Е. Р. Психологическая помощь при нарушениях раннего эмоционального развития / Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. — Москва, 2001.
3. Бейтсон Г. Экология разума. Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии / Г. Бейтсон. — Москва, 2000.

4. Никандров В. В. Экспериментальная психология / В. В. Никандров. — Санкт-Петербург, 2003.
5. Никольская О. С. Аффективная сфера человека. Взгляд сквозь призму детского аутизма / О. С. Никольская. — Москва, 2000.
6. Никольская О. С. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. — Москва, 2003.
7. Никольская О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. — Москва, 1997.
8. Роговин М. С. Структурно-уровневые теории в психологии / М. С. Роговин. — Ярославль, 1977.
9. Принцип развития в психологии / отв. ред. Л. И. Анцыферова. — Москва, 1978.

Технология «сократовского диалога»

объединить п рекомендациями для родителей, проверить описание в программе при работе с родителями

Технология строится на системе задавания вопросов для активизации:

1. процесса поиска и нахождения новых смыслов и мотивов;
2. определения целей и задач;
3. выработки алгоритмов достижения результатов;
4. овладения методами самопомощи и самоподдержки.

Использование технологи позволяет менять ограничивающие убеждения, повышать устойчивость к стрессу и развивать новые способы действий в рамках поставленных целей и задач за счет перенаправления внимания с «зоны проблемы» в область поиска решений.

Типы вопросов используемых в «сократовском диалоге»

1. Вопросы, направленные на сбор информации об ограничивающих и развивающих ситуациях/убеждениях (что, где, когда, как)

2. Преобразующие вопросы (Что это значит для Вас? Что бы было, если бы Вы это сделали?). Преобразующие вопросы помогают выявить ограничения и искажения в понимании ситуации

3. Интерпретационные вопросы помогают выявить скрытые связи между событиями жизни, фактами и опытом прошлого, ограничивающими обобщениями и эмоциональными реакциями (Чем похожи эти действия/ситуации, чем они различаются? Какой вывод напрашивается из Вашей ситуации? О чем новом для себя вы подумали в процессе нашего разговора?). Интерпретационные вопросы направлены на поиск необходимой информации по решению ситуации, которая уже имеется у родителя.

4. Мотивационные вопросы направлены на побуждение к новым действиям (Что Вы можете сделать иначе в проблемной ситуации? С чего бы вы начали изменения? Как Вы сможете продолжать действовать для достижения результата в ситуации внутреннего саботажа или внешнего препятствия?)

5. Оценочные вопросы обоснования позволяют родителю утвердиться в новых решениях (Почему это важно для Вас? Для чего необходимо это действие? Что для Вас будет результатом?)

В процессе «сократовского диалога» родителя направляют на поиск поддерживающих и мотивирующих аналогий, метафор, сравнений.

Пример задания по самоисследованию автоматизмов

Ситуация	Мысли (о себе, о других, о ситуации)	Эмоции, чувства	Действия
1.			
2.			

Пример задания по поиску новых решений

Ситуация	Новая мысль	Новое действие	Новые эмоции, чувства. На что это похоже?
1.			
2.			

Игрушки и игры для детей с РАС

(1 часть)

Мы расскажем о том, какие игрушки и как мы используем, начиная работу по развитию детей с РАС. **Общение** всегда через интерес ребенка и **привлечение внимания**.

Крупные формы Монтессори.

Ребенок постепенно привыкает к педагогу (к родителям уже привык:) и игре рядом или вместе. Направляющий внимание ребенка и действие ребенка комментариями взрослого. «сюда, на, еще, дырка, спрятали, и нашли»

Пирамидки с кольцами.

Возможность переключать внимание с маленьких на большие кольца. Удерживать кольцо и нанизывать на стержень (пальцы взрослого, свои пальцы, ориентация по телу). Комментарий: «кольцо, маленькое – большое, оп и надели, сюда, так, еще, на, молодец, пальчики)

Стучалка-бабочка.

Впечатление от того, как проваливается шарик в дырку и как появляется. Развитие понимания о постоянстве предмета (исчезает и появляется). Подготовка к игре в прятки. Комментарий: «бах, шарик упал, где шарик, найдем, посмотрим, вот он, на, сюда».

Коробка с монетками.

Сложное целевое действие: попасть в отверстие, повернув монетку на ребро. Прозрачная крышка позволяет ребенку наблюдать, куда падают монетки. Комментарий: «на, сюда, в дырку, бах, упала, еще, вместе, откроем, жик и открыли, достанем и закроем».

(2 часть)

Мы продолжаем знакомить вас с игрушками и играми, которые мы организуем для развития устойчивости в контакте детей с РАС. **Важно понимать, что привлечение и удержание внимания – это задача и педагогов, и родителей.** От привлечения внимания к игрушкам и играм мы создаем ситуации разделенного внимания. Так появляется основа для совместной игры.

Пирамидки радуга.

Возможность переключать внимание с маленьких на большие кольца. Удерживать кольцо и нанизывать на стержень (пальцы взрослого, свои пальцы, ориентация по телу). Комментарий: «кольцо, маленькое – большое, оп и надели, сюда, так, еще, на, молодец, пальчики».

Магнитная пирамидка.

Впечатление от того, как проваливается шарик в дырку и как появляется. Развитие понимания о постоянстве предмета (исчезает и появляется). Подготовка к игре в прятки. Комментарий: «бах, шарик упал, где шарик, найдем, посмотрим, вот он, на, сюда».

Горизонтальная пирамидка «Цветные формы».

Сложное целевое действие: попасть в отверстие, повернув монетку на ребро. Прозрачная крышка позволяет ребенку наблюдать, куда падают монетки. Комментарий: «на, сюда, в дырку, бах, упала, еще, вместе, откроем, жик и открыли, достанем и закроем».

Мягкая пирамидка.

Возможность использования и для вкладывания одной части в другую, и для соотношения размеров, и для строительства башни. Кроме этого с деталями пирамидки можно играть в прятки, накрывая игрушку, или в сюжетную игру «Покорми» с фигурками животных и людей. Комментарий направлен как на активизацию речи, так и на развитие просьбы, совместных игровых действий: «на, сюда, еще, вместе, достанем, поставим, бах-упала, где-где найдем-найдем, ням-ням-вкусно».

(3 часть)

В нашем третьем выпуске мы познакомим вас с игрушками, которые используются для развития сенсорного и моторного восприятия. Для ребенка с РАС при избирательности произвольного его внимания важно получение опыта через совместную деятельность. Ведущая роль остается за взрослым, который привлекает ребенка с РАС в игру, расставляет привлекательные игрушки, показывает действия с ними, эмоционально озвучивая активность ребенка. Важно помнить, мы не заставляем ребенка сидеть за столом, не указываем, что делать, а внимательно наблюдаем за собственными действиями ребенка и направляем его внимание, комментируя эти действия. Показывать действия с игрушками мы начинаем только тогда, когда ребенок ориентирован в пространстве так, что боковым зрением может видеть нашу игру. Как только ребенок приближается к игрушкам, мы ждем его действий

и комментируем, поддерживая его активность. Например, мы можем сказать: «Да» или «так», «сюда» (эмоционально, но мягко).

Деревянные горшочки.

Возможность соотносить по тем цветам, соотносить размер горшочка с другими предметами из рассматриваемых в сегодняшнем выпуске. Комментарий: «крышка, горшочек, открыли и закрыли, на, еще открыли, и еще закрыли».

Шарики в стаканчиках.

Впечатление от того, как прячется шарик в стаканчик, под стаканчик и как появляется. Развитие понимания о постоянстве предмета (исчезает и появляется). Мы усложняем игру в прятки. Комментарий: «где шарик, спрятался, где шарик, найдем, посмотрим, вот он, на, спрячем».

Дерево с яблочками.

Введение элементов сюжетной игры «собираем яблоки», освоение разных действий с предметами (снять, спрятать, достать, надеть). Кроме этого с яблочки можно использовать в сюжетной игре «Покорми» с фигурками животных и людей. Комментарий направлен и на активизацию речи, и на развитие просьбы, совместных игровых действий: «на, сюда, еще, вместе, достанем, поставим, бах-упала, где-где найдем-найдем, ням-ням-вкусно».

Деревянные тарелочки.

Тарелочки мы используем не только для усложнения сенсомоторных действий с предметами, но в развитии сюжетной игры. Начинаем с одной фигурки животного, постепенно добавляем те, на которые обращает внимание ребенок. В нашей практике дети выбирают фигурку собачки, лошадки и коровы. Комментарий: «на, сюда, в дырку, бах, упала, еще, вместе, откроем, жик и открыли, достанем и закроем».

Комментарий при игре с несколькими игрушками из сегодняшнего набора: «большой шарик, не получатся, не входит, мааааленький шарик, спрятали шарик, где шарик, нашли». Мы начинаем игру в прятки для развития восприятия «постоянства предмета». Ребенку с РАС, как и любому ребенку важно научиться понимать, что предметы, которые исчезают, опять появляются. Процесс обучения долог и требует усложнения игры в прятки не только с предметами, но и с людьми. В первую очередь с мамой. А

просмотр мультипликационных фильмов и тем более компьютерные игры дают прямо противоположный опыт. В цифре ничего не исчезает, можно посмотреть ещё и ещё, как будто все и всё на месте. Цифра вредна для детей и тем, что вместо собственной познавательной активности, всегда реализующейся в действиях с предметами и игрушками в окружающем мире, происходит чрезмерное воздействие только на зрение. Дети не учатся, не приобретают опыт в самостоятельных действиях. Они оказываются в плену образов и действий, которые транслируются в цифре. Ожидать в будущем учебной и трудовой активности от таких детей невозможно, потому что весь их опыт сводится к пассивному восприятию навязываемых образов и сюжетов.

(4 часть)

Мы продолжаем познакомить вас с игрушками, которые используются для развития детей с РАС. Не игрушки сами по себе, не их количество, а осознанные действия взрослого в процессе эмоционального личностного общения являются источником развития. Есть дети, которые еще не умеют играть с игрушками. Их легко распознать. Они проводят время в созерцании, сидя на окне или листая страницы, или переливая воду, наблюдая за бликами света. Как же привлечь внимание таких детей? Для этого мы используем игрушки и предметы с яркими сенсорными особенностями. Они издадут необычные звуки или создают необычный зрительный эффект.

Шуршунчики

Необычный звук, форма и яркие цвета помпонов, используемых группами поддержки спортсменов привлекают внимание. Мы можем не только шуршать, но и гладить по руке, подбрасывать вверх, играть в «догонялки».

Комментарий: «шур, шур, шур шуршит; посмотрим; потрогаем, мягкий; поймаем, поймаем; догоню, догоню».

Цветные стекла

Впечатление от того, как меняется мир при рассматривании через цветные стекла. Возможность привлечь внимание ребенка с РАС к рассматриванию лица близкого взрослого или педагога. Мы продолжаем игру в прятки, используя новые предметы.

Комментарий: «ку-ку, посмотрим, интересно; желтое, как солнышко».

Прыгающие пузырьки

Введение элементов совместного игрового действия, освоение действий с предметам (повернуть и перевернуть).

Комментарий направлен и на активизацию речи, и на развитие просьбы, совместных игровых действий: «буль-буль-буль пузырики; прыгают по ступенькам; прыг-прыг прыгают; и рыбки кружиться буль-буль; еще? Повернем и перевернем».

Фимбо

Завораживающий звук, необычный вид, вес фимбо, на которые обращает внимание ребенок позволяет организовать совместную игру. Комментарий: «бом-бом-бом; играем; вместе; громко-громко – потихоньку».

**Ссылка на видео по использованию методов и приемов
коррекционно-развивающей работы**

https://concord.websib.ru/?page_id=34922

Виды нарушений поведения

1. Аутостимуляцию
2. Отказ от действия (уход)
3. Отказ от действия (негативизм)
4. Деструктивные действия с предметами
5. Крик, паданье на пол
6. Раздевание
7. Мастурбация
8. Пикацизм (поедание несъедобного)
9. Самоповреждения
10. Агрессия
11. Побег