

Муниципальное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад № 13 «Умка»

Рассмотрено на заседании
Психолого-педагогического
Консилиума
Протокол № 1 от 3.10.2017



**Адаптированная образовательная программа
для детей с расстройством аутистического спектра
(разновозрастная группа)**



Срок реализации программы:
3 года.
Программу разработал:
учитель-дефектолог
Микушина Н. Н..

г. Салехард 2017 г.

Содержание

1. Пояснительная записка.....	3
2. Структура построения коррекционно-развивающих занятий.....	7
3. Содержание и особенности программы.....	9
4. Разделы программы развития и их содержание.....	11
4.1. Содержание раздела «СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ».....	13
4.2. Содержание раздела «КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ».....	16
4.3. Содержание раздела «ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ».....	19
4.4. Содержание раздела «ПСИХОМОТОРНОЕ РАЗВИТИЕ».....	22
4.5. Содержание раздела «ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ».....	23
5. Программа «Социально-бытовая ориентировка».....	25
6. Список литературы.....	33

1. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Актуальность программы.

Дошкольный возраст – период интенсивного развития ребенка, в котором формируются многие виды психической деятельности, является основой для дальнейшего развития, подготавливает ребенка к школьному обучению. Программы основываются на специальных психологических исследованиях, выявивших потенциальные возможности детей с расстройствами аутистического – спектра, которые могут быть реализованы в процессе коррекционного обучения.

Оказание своевременной психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями (на всех возрастных этапах их индивидуального развития) является наиболее важным направлением современной специальной психологии и коррекционной педагогики.

Среди различных категорий детей, нуждающихся в ранней коррекционной помощи, особое место занимают дети и подростки с выраженными нарушениями умственного развития (умеренной и тяжелой умственной отсталостью) и расстройствами аутистического спектра, которые еще сравнительно недавно не включались в специально организованную образовательно-развивающую среду.

Для определения оптимального педагогического маршрута и обеспечения индивидуального коррекционного сопровождения воспитанников, соответствующее их психофизическим особенностям было проведено обследование:

- **эмоционально-волевой сферы;**
- **речевого развития;**
- **развитие познавательной сферы**
- **культурно-гигиенических навыков;**
- **навыков самообслуживания.**

Результаты дефектологического обследования показали следующие результаты: у всех воспитанников данной группы наблюдаются проблемы в эмоциональной сфере и аутистические нарушения (аутизм). А именно отмечаются нарушения социального взаимодействия и способности к общению. Характерно явное стремление к одиночеству, ритуальные, стереотипно повторяющиеся формы поведения, манерность, угловатость движений, неадекватные реакции на сенсорные стимулы, страхи. Имеются трудности в усвоении социальных навыков, грубые нарушения познавательной деятельности. У большинства детей наблюдается полное отсутствие речи (мутизм), в отдельных случаях в речи наблюдаются отдельные слова. Кроме этого воспитанники данной группы практически не способны понимать обращенную к ним речь (только элементарные команды – «садись, пойдем, возьми»), не отличают съедобное от несъедобного (могут пробовать, поедать несъедобные предметы), не имеют сформированные представления о пространственных отношениях. Не в состоянии освоить простейшие навыки самообслуживания (мытьё рук, одевание, пользование столовыми приборами). Поведение отличается вялостью, тугоподвижностью, замедленностью действий, детям типична мимическая маска глубокого покоя. Дети, склонные к однообразному двигательному возбуждению со стереотипными движениями (раскачивание туловищем, взмахи и зажимания рук) и с периодическими проявлениями агрессии и аутоагрессии (могут внезапно ударить, укусить, схватить окружающих, поцарапать себя, нанести себе удары). Этим детям характерно полевое поведение (бесцельное перемещение по комнате, прятки).

У детей отмечается угловатая моторика, движения неритмичные, "закостенелые", неточные с тенденциями моторных стереотипий в пальцах, кистях рук.

Данная группа детей нуждается в постоянном контроле и сопровождении взрослых в любом виде деятельности.

Такое неравномерное развитие детей нацеливает на проведение коррекционной помощи в русле индивидуального подхода и разработке индивидуального – программного оснащения для каждого ребенка.

Данный программный материал будут использовать в своей работе родители детей с аутистическими нарушениями и педагоги (учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, воспитатели) работающие с данной группой детей.

Программа составлена на основе программ воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью:

- Скрипник Т.В. Комплексная программа развития детей дошкольного возраста с аутизмом «Расцвет», которая разработана с учетом современных тенденций инклюзивного образования детей с особыми потребностями, а также - новых подходов к обучению и развитию детей с расстройствами аутистического спектра;

- Баряевой Л. Б., Гаврилушкиной О. П., Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. — СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2003;

- Екжановой Е.А., Стребелевой Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. – М.: Просвещение, 2005;

Современные подходы к обучению и воспитанию детей с расстройствами аутистического спектра требуют максимальной индивидуализации и учета потребностей каждого ребенка в образовательном процессе.

Педагогическая целесообразность программы заключается в:

- раннем выявлении и начале целенаправленной коррекционно-педагогической работы;
- определении содержания и методов обучения и воспитания;
- своевременном включении родителей в коррекционно-педагогический процесс;
- реализации единства требований к воспитанию и обучению ребенка в семье и дошкольном учреждении;
- комплексной реабилитации ребенка с нарушениями в развитии.

Цель программы: коррекционная **помощь** детям с аутистическими нарушениями, **исправление или ослабление** имеющихся проявлений аутизма и вызванных им нарушений, **стимуляцию** дальнейшего продвижения ребенка посредством совершенствования приобретаемых в дошкольном возрасте умений и **содействие** всестороннему максимально возможному его развитию.

Основными **задачами** коррекционной помощи детям данной категории являются:

- воспитание интереса к окружающему миру, потребности в общении, расширение круга увлечений;
- развитие и обогащение эмоционального опыта ребенка;
- формирование коммуникативных умений;
- сенсорное развитие;
- повышение двигательной активности ребенка;
- формирование социально-бытовых умений и навыков самообслуживания;
- стимуляция звуковой и речевой активности;
- развитие и коррекция детско-родительских отношений.

Целевая группа. Программа рассчитана на детей дошкольного возраста (3-5 лет) с нарушениями аутистического спектра.

Формы и режим занятий. Основная форма – индивидуальные занятия с детьми, занятия в небольших группах (2 ребенка). Продолжительность каждого занятия от 15 до 20 минут в зависимости от состояния ребенка. В процессе занятия педагог обязательно следит за самочувствием ребенка и учитывает его эмоциональное состояние, может полностью изменить составленный план занятия в силу неприемлемости ребенком на данный момент предлагаемых заданий, несмотря на то, что ранее они вызывали у него интерес.

В процессе занятий с детьми следует придерживаться некоторых **общих рекомендаций по проведению коррекционно-развивающих занятий:**

- Налаживание эмоционального контакта и формирование адекватных форм взаимодействия близких взрослых с ребенком.

- Создание предметно-развивающей среды в соответствии с поставленными задачами воспитания и обучения ребенка.
- Регулярное систематическое проведение занятий по определенному расписанию.
- Смена видов деятельности в процессе одного занятия.
- Повторяемость программных задач на разном дидактическом и наглядном материале.
- Игровая форма проведения занятий в соответствии с состоянием эмоционально-личностной сферы ребенка.
- Опора на положительные результаты, достигнутые в той или иной деятельности ребенка.
- Включение в задание моментов, когда сам учебный материал организует действие ребенка. При работе с данной группой необходимо выверять и ограничивать все речевые инструкции, именно поэтому инструкции часто даются в единой временной форме: «Возьми карандаш».
- В связи с трудностью подражания, переформулировки на себя схемы действия, а часто и просто моторных трудностей большое значение в обучение приобретает непосредственная физическая помощь в организации действия, т.е. взрослый начинает работать руками ребенка («сопряженные направляющие действия»). При работе с данной группой непосредственно используется поддержка руки, письмо «рука в руке», сопряженное выполнение действий.
- Использование физических упражнений, которые, как известно, могут и поднять общую активность ребенка, и снять его патологическое напряжение. Во время обучения и то и другое актуально. Именно поэтому в занятиях помимо стандартной динамической паузы необходимо привести большое количество практических действий: приклеивание, размазывание пластилина, работу с палочками.
- Опора на сенсорные анализаторы. Дополнительное использование «сенсорных букв и цифр, геометрических фигур».
- Использование усвоенного способа действия в новых условиях и ситуациях.
- Оказание психолого-педагогической помощи родителям в целях создания благоприятных условий для проведения коррекционно-педагогической работы с ребенком в семье.

Срок реализации программы: данная программа рассчитана сроком на 1 год, занятия проводятся с каждым ребенком 3 раза в неделю.

Отличительная особенность программы заключается в том, что она рассчитана на индивидуальное обучение и развитие каждого воспитанника по всем разделам программы. На каждого ребенка составляется индивидуальный план работы, который строится с учетом следующих принципов:

- Опора на уровень развития ребенка и зону его ближайшего развития.
- Учет возрастных и индивидуальных особенностей ребенка.
- Единство требований в дошкольном учреждении и в семье.
- Коррекция и развитие с учетом интересов ребенка.
- Доступность, повторяемость и концентричность предложенного материала.
- Коррекционная направленность образовательного процесса.

Параллельно оказывается психолого-педагогическая помощь родителям. В процессе оказания коррекционной помощи детям дошкольного возраста с аутистическими нарушениями важным направлением работы педагогов является организация взаимодействия с родителями. Работа с родителями включает следующие виды деятельности: изучение опыта семейного воспитания, имеющихся проблем и достижений; формирование педагогической культуры, обучение родителей умениям взаимодействовать с ребенком, понимать его сигналы и потребности; оказание консультативной помощи в организации занятий с ребенком дома; распространение и обмен опытом. Особое внимание уделяется включению ребенка в семейный социум, поскольку для успешности коррекционной помощи важно, чтобы с ребенком помимо педагогов занимались все члены семьи. Педагог обучает родителей созданию особой адаптивно-адаптирующей среды, способствующей сглаживанию аутизма у ребенка, помогает в решении его

проблемного поведения. Организация адаптивно-адаптирующей среды для детей с аутистическими нарушениями предполагает специально создаваемые и поддерживаемые взрослыми условия, которые делают образовательную среду управляемой (т. е. *адаптированной*) к потребностям и возможностям ребенка и одновременно приспособляющей (т.е. *адаптирующей*) самого ребенка к окружающей действительности. Немаловажное значение имеет вопрос принятия ребенка родителями. Если родитель отрицает факт нарушения развития ребенка, либо находится на стадии поиска виноватого, то кроме обучения его приемам коррекционной помощи важно помочь сформировать адекватное отношение к ребенку и изменить свои ценностные ориентации. Реализация этих задач расширяет возможности оказания адекватной помощи ребенку с аутистическими нарушениями.

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

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

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

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

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

2. СТРУКТУРА ПОСТРОЕНИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ЗАНЯТИЙ

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

В моменты интенсивной вестибулярной стимуляции необходимо фиксировать аффективную связь момента удовольствия и взгляда, улыбки взрослого, добиваясь ответной реакции ребенка. Задания на организацию зрительного внимания будут в данном случае не эффективны. На начальном этапе используется ряд упражнений, стимулирующих развитие внимания, памяти, оптико-пространственных представлений, наглядно действенного мышления, являющихся базой для формирования общения и речи. Разнообразные приемы воздействия способствуют исключению подражательных инертных стереотипов и стимулируют развитие способности детей переносить полученные умения в рамки реального общения. Положительное подкрепление применяется в виде кратких одобрений или соответствующих жестов.

Работа с детьми строится с учетом следующих *дидактических принципов*:

- *комплексности*, воздействие осуществляется на весь комплекс нарушений, в работе принимают участие не только дефектолог, но и психолог, воспитатель и родители;
- *максимальной опоры на полимодальные афферентации*, на различные анализаторы, так как формирование высших психических функций представляет сложный процесс организации функциональных систем: зрительной, кинестетической, двигательной;
- *опоры на сохранные (интактные) звенья нарушенной функции*, поскольку опора на не пострадавшие звенья деятельности осуществляется на новых, компенсаторных началах;
- *поэтапного формирования умственных действий* (по П.Я. Гальперину), при котором работа над каждым типом задания проводится в определенной последовательности;
- *учета зоны ближайшего развития* (по Л.С. Выготскому), при котором выполнение задания возможно с дозированной помощью со стороны учителя;
- *усложнения материала*, с постепенным включением трудностей в работу;
- *онтогенетический*, учитывается последовательность формирования коммуникативной деятельности и ее составляющих в онтогенезе.

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

- создание коммуникативных ситуаций;
- осуществление смен различных видов деятельности;
- использование рациональных сочетаний различных приемов;
- постепенное усложнение форм работы.

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

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

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

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

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

- Вводно-мотивационная (1—3 мин) включает ритуал приветствия, установление и поддержание эмоционально-положительного контакта, что способствует созданию установок на позитивную ориентацию на занятии и совместную деятельность.
- Содержание операционно-исполнительной предусматривает реализацию определенного этапа программы обучения.
- Оценочно-рефлексивная (2—3 мин) представляет собой подведение итогов, оценивание деятельности детей, рефлексирование происходящего.

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

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

- 1) минимально возможное количество стимулов, которые могут отвлечь внимание детей;
- 2) доступность материалов — дети легко могут достать или убрать их;
- 3) у каждого ребенка свое обозначенное место;

Материалы для занятий подбираются так, чтобы они: соответствовали содержанию занятия; были понятны всем детям, которые будут принимать участие в занятии; были интересны детям, с одной стороны, а с другой — не привлекали преимущественного внимания к свойствам, не относящимся к содержанию занятия. Прежде всего, здесь имеются в виду особые сенсорные пристрастия аутичных детей, природа которых — в нарушении избирательности восприятия.

У каждого ребенка предполагается индивидуальная система поощрения (в основном, «жетоны»: машинки, мишки и т.д, социальные поощрения: эмоционально окрашенная похвала, тактильный контакт и т.п.) **Поощрения** — это то, что помогает ребенку удерживаться в ситуации занятия, преодолевать собственные желания, которые иногда идут вразрез с тем, что от него требуют. Конечно, надо учесть и стереотипность аутичных детей, и их интерес к новому, найти предметы, которые им нравятся. Этого может быть недостаточно. В таких случаях необходимо прибегать к подкреплениям.

3. СОДЕРЖАНИЕ И ОСОБЕННОСТИ ПРОГРАММЫ

Методологию программного материала составили: *гуманная педагогика, системный подход и новая парадигма обучения и воспитания* детей с расстройствами аутистического спектра. Гуманное педагогическое мышление основано на классическом наследии и находит истоки в ведущих философских и педагогических учениях Я.-А. Коменского, К. Г. Ушинского, В. А. Сухомлинского, Л. С. Выготского, Я. Корчака, Ш. О. Амонашвили и др. В центре внимания *гуманной педагогики* находятся такие образовательные ценности, как индивидуальность ребенка, его самореализация, органичность, спонтанность, игра, творчество, социальность, понимание, любовь. На основе гуманно-педагогического мышления основана *гуманно-личностная педагогическая система*, которая базируется на понимании целостности природы ребенка, ее движущих силах, раскрытых и научно обоснованных современной психологией, как стихийных стремлений личности ребенка до развития, взросления, свободы.

В соответствии с парадигмой гуманной педагогики необходимо основывать работу по программе на таких принципах, как:

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

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

- *Системный подход* при реализации программного материала как особая методологическая установка помогает проанализировать природу и содержание определенного явления, раскрыть его структурные компоненты и связи между ними, объяснить его свойства. В психолого-педагогическом контексте системный подход предполагает соблюдение целостного видения в формировании всей психической сферы ребенка: составляющие психики, связи между ними и условия согласованного развития.

- *Новейшая парадигма обучения и воспитания детей с расстройствами аутистического спектра* - это результат анализа и переосмысления сущности процесса психолого-педагогического воздействия на детей с аутизмом в призме мировой практики и опыта.

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

- направленность на целостное развитие (главные ориентиры развития - психомоторный, социальный и общий интеллект);
- становление социальных качеств как приоритетное направление развития, которое должно стать стержнем во всех видах коррекционно-развивающей работы с ребенком;
- организация коррекционно-развивающих и обучающих занятий в условиях индивидуального обучения и микрогруппы;

- оценка эффективности образовательного процесса по показаниям индивидуального развития ребенка (индивидуальная коррекционно-развивающая программа);
- последовательная работа с семьей.

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

- Физическое направление основывается на психомоторном интеллекте как динамической системе целостных двигательных и психических актов, выполняющих активизирующую функцию;
- Три направления развития – социально – эмоциональное, коммуникативно-речевое и художественно – эстетическая основываются на социальном интеллекте как интегральной способности понимать взаимоотношения между людьми и межличностные события;
- Познавательное развитие строится на общем интеллекте как познавательной способности, что определяет готовность к усвоению и использование знаний и опыта.

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

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

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

4. РАЗДЕЛЫ ПРОГРАММЫ И ИХ СОДЕРЖАНИЕ.

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

Разделы комплексной программы развития.

Линии Уровни	<u>Познавательный</u> <u>раздел</u> <i>Развитие чувственного опыта, становление общего интеллекта;</i> главное понятие - знания	<u>Коммуникативно</u> <u>-речевой</u> <u>раздел</u> <i>Обретение способности к коммуникации;</i> главное понятие – общение	<u>Социально-</u> <u>эмоциональный</u> <u>раздел</u> <i>Приобретение социального опыта, становление способности к взаимодействию</i> главное понятие - контакт	<u>Художественно-</u> <u>эстетический</u> <u>раздел</u> <i>Раскрытие индивидуальности и ребенка средствами искусства;</i> главное понятия - самовыражение	<u>Психомоторный</u> <u>раздел</u> <i>Развитие системы целостных двигательных актов;</i> главное понятие - двигательная активность
5	Знания о последовательности, причину и следствие действий и событий	Связное говорение (усвоение грамматики) общее коммуникативное Пространство	Способность к социальной поведения	Художественно-эстетическая активность ребенка, способность к общественной деятельности	Двигательная активность на уровне деятельности
4	Знания о связях между предметами	Структура предложения	Способность конструктивно влиять на окружающую среду	Способность к участию в занятиях художественно-эстетической направленности вместе с другими	Двигательная активность на уровне предметных действий
3	Знания о свойствах предмета	Комбинация слов	Становление социального взаимодействия	Расширение спектра художественно-эстетических	Локомоторный (двигательная активность на уровне

				действий ребенка	пространственно о поля)
2	Знания о предмете	Уровень первых слов	Допуск другого человека в свое пространство	Появление отклика ребенка на обращение к нему средствами искусства	Долокомоторный (двигательная активность на уровне восприятия)
1	Чувственный опыт	Довербальный	Выделение себя из окружающей среды	Чувствительность к художественно-эстетическим средствам	Двигательная активность на уровне элементарных ощущений

Дети, на которых направлена реализация программного материала комплексной программы, представляют собой разнородную группу - направление развития которых находятся на различных уровнях. Для формирования способности детей с аутизмом к адаптации в окружающем мире, предпосылок их эффективного взаимодействия с другими людьми, важнейшими являются определенные образовательные задачи, указанные в таблице для каждого ребенка.

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

4.1. Содержание раздела «СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ».

Значение социально-эмоционального развития для ребенка с аутизмом заключается, прежде всего, в формировании определенных личностных свойств, потребностей, способностей, элементарных представлений и практических умений, которые обеспечивают ребенку жизнедеятельность и помогают осознать, как следует себя вести, чтобы общаться с другими, чувствовать себя по возможности комфортно.

В силу того, что эмоционально-социальные умения и навыки у многих детей с аутизмом являются, как правило, чрезвычайно затрудненными, в своем большинстве они не способны нормально общаться почти со всеми категориями людей. Со значительными трудностями ребенок с аутизмом перенимает опыт социальной жизни, усваивает правила, нормы и стандарты поведения.

Вместе с тем, отсутствие или недостаточность целенаправленного овладения приемами взаимодействия приводят к тому, что процесс адаптации (особенно у детей с тяжелыми формами аутизма) проходит спонтанно, стихийно, вызывая появление и развитие отрицательных для организма и внутреннего мира ребенка) новообразований, которые еще больше осложняют их дальнейшую социализацию.

Не менее важным является аспект социально-эмоционального развития ребенка с аутизмом, что характеризует особенности его физического и психического «Я». Поскольку ощущение размытости своего «Я», страх вмешательства другого в собственное пространство является характерным для аутичных детей, то важным этапом процесса налаживания невербального, так и вербального контакта с людьми из близкого и далекого для них окружением является определение собственных границ и преодоления страха вмешательства извне.

В свою очередь, обозначенные особенности являются следствием формирующегося у малыша осознание собственных эмоциональных состояний, трудности создания образа себя и партнера, неумение регулировать продолжительность и интенсивность контакта и выбирать посылы для нее средства общения (прикосновения, контакт глаз, соотношение поз, пользование теми или другими невербальными действиями, регуляция интонаций и других просодических элементов). Осознание ребенком своего психического «Я» будет означать то, что ребенок начал понимать, чем она отличается от других, а также разницу между «мой - чужой», «такой, как я не такой», «Я, мое».

Отрицательный результат попыток ребенка с аутизмом налаживать контакт с окружающими, как правило, вызывается также отсутствием у них безопасного эмоционально-коммуникативного пространства, безопасного взаимодействия и очень медленным расширением пространства своего «Я». Таким образом, одной из основных особенностей ребенка с аутизмом являются трудности обретения положительного социально-эмоционального опыта, что, в общем, определяет состояние развития его личности.

Особенности социально-эмоционального развития ребенка с аутизмом позволят сделать правильный общий вывод относительно функционирования составляющих социально-эмоционального развития конкретного ребенка с аутизмом и определить пути психологической работы с ним. Кроме того, такой подход позволит четче выявить и осознать те специфические различия в социально-эмоциональном развитии детей с аутизмом, которые делают их вхождение в мир людей таким проблематичным.

Проблемы социально-эмоционального развития детей РАС:

- Не дополняют своих впечатлений об окружающем мире, а только закрепляют их, застревая, как и раньше, на одном объекте или действии, что препятствует получению нового опыта. Видят только в том направлении, в котором смотрят и только те предметы, на которых задерживают взгляд.
- Ребенок не демонстрирует те виды поведения, которые свидетельствовали бы о возможности развития у него социальной заинтересованности в других детях, общий интерес, совместное взаимодействие.

- В результате отсутствия четких реакций ребенка на самого себя, а также представление о том, как он выглядит в глазах других людей, у него не развиваются оценочные представления о том, как себя вести.
- При некотором расширении круга общения ребенку, как правило, не хватает интуитивности, той способности «схватывать» особенности ситуации и переживания других людей, которые обеспечивают успешность взаимодействия.
- Наблюдается несформированность ощущения ребенком себя и других, что в значительной степени вызвано или отчужденностью от окружающей среды, или отторжением от окружающей реальностью.
- Не сравнивает себя со сверстниками, не стремится подражать им, не пытается объединиться с ними для совместной деятельности. Кроме этого, ребенок недостаточно осознает отношение к себе разных детей.
- Не развивается интерес к содержанию и форм человеческих взаимоотношений и правил поведения в обществе, который помогали бы положительно влиять на различные формы взаимодействия.
- Не формируется элементарная система ценностей, которая помогала бы правильно понимать и соответственно строить отношения со взрослыми и детьми.
- Не формируется регулирование ребенком своих действий согласно указаниям взрослого. Это вызывает неумение задержать или хотя бы отсрочить исполнение своего желания ради взрослого или другого ребенка, или ради иной цели. Не формируется произвольное поведение, в результате чего случайные действия не уступают место целенаправленным. Однако это не влияет на положительную оценку ребенком своих действий.
- С трудом приспосабливаются к новым социальным условиям жизни. Убедить ребенка в чем-то, все убеждения лишь активизируют выстраивание системы защиты. Демонстрирует негативизм в отношении попыток включить его в совместную деятельность.
- Ребенок не проявляет интерес и желание к совместной деятельности со взрослым, не обращается за поддержкой к родителям, не старается радовать их своим поведением, не всегда понимает значение наказания.
- Не адекватно реагирует на слова, действия, поступки разных людей, не может сдерживать свою эмоциональную импульсивность.
- Отсутствует управляемость в социально-эмоциональные взаимодействия: нарушение реакции на эмоции других людей; несоответствие поведения ребенка эмоциональному и социальному контексту; слабая интеграция социальной и коммуникативной поведения.
- При решении проблемной ситуации, руководствуется, в первую очередь, исключительно личными интересами. Не умеет координировать свою деятельность с другими.
- Способен самостоятельно занять себя на длительное время, однако, отдав при этом предпочтение стереотипным интересам, поведению и активности. Стереотипное поведение, обычно, сопровождается негативизмом в отношении предложенных новых видов деятельности, а также относительно попытки взрослого направить ребенка на смену старых привычек.
- Не обладает эмоционально-коммуникативными умениями: не инициирует контакты, не отвечает на инициативу других, избегает обмена информацией, не выслушивает, не берет других внимания, не стремится наладить взаимодействие, не дорожит взаимоотношениями.

Направления коррекции социально-эмоционального развития ребенка с аутизмом.

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

Уровень 1 - Выделение себя из окружающей среды;

Уровень 2 - Допуск другого человека в свое пространство;

Уровень 3 - Становление социального взаимодействия;

Уровень 4 - Способность конструктивно влиять на окружающую среду;

Уровень 5 - Способность к социальному поведению (умение управлять своими действиями и поведением).

4.2. Содержание раздела «КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ».

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

Ведущим понятием коммуникативно-речевой линии развития является - *общение*, ведь именно к способности ребенка с аутизмом свободно общаться стоит стремиться, открывая коррекционную работу по данному направлению.

Особенности коммуникативно-речевого развития у детей с аутизмом.

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

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

Направления коррекционной работы с коммуникативно-речевого развития.

Для преодоления трудностей коммуникативно-речевого развития у детей с расстройствами аутистического спектра нами выделено и предлагается 7 взаимосвязанных направлений работы (развитие довербальной коммуникации, понимания речи, развитие речи на уровне первых слов, комбинации слов, предложений, связной речи и альтернативные методы коммуникации).

Альтернативные методы коммуникации и организация среды.

Тема методов альтернативной коммуникации является важной и актуальной в разделе о коммуникативно-речевое развитие детей с расстройствами аутистического спектра, поскольку, как отмечалось выше дети данной группы не пользуются языком вообще. Также дети с аутизмом сталкиваются с разной степени трудностями в понимании обращенной к ним речи и испытывают чувство тревоги и отстраненности за неупорядоченности окружающей среды и непредсказуемость

событий. Вдобавок, имея значительные коммуникативные трудности, дети с аутизмом вынуждены прибегать к проблемному поведению, что может стать помехой их коррекционного обучения в группе.

Коммуникативно-речевое развитие является решающим фактором для развития всех других функций у детей, поэтому ранняя диагностика и коррекционное вмешательство очень важны. Использование в коррекционном обучении методов вспомогательной альтернативной коммуникации (Alternative Augmentative Communication - AAC) и программы ТЕАССН предоставляет возможность детям с коммуникативно-речевыми нарушениями пользоваться альтернативными вещанию способами коммуникации (реальные объекты, фото, картинки, символы, жесты) и упрощает понимание детьми окружающей среды за его четкую организацию.

В рамках программы ТЕАССН разработан коррекционный подход «Структурированное обучение», основными принципами которого являются: отказ от стандартных учебных программ на пользу индивидуального планирования коррекционных мероприятий, четкая организация физической среды, использование визуальных опор (предметов, картинок) для предсказуемости и понятности детьми последовательности учебных видов деятельности (индивидуальных и групповых).

На сегодня, наиболее распространенными и применяемыми системами вспомогательной альтернативной коммуникации в мире для этой категории детей является жестовый язык (как, например, American Sign Language - ASL), коммуникативная система обмена картинками (Picture Exchange Communication System - PECS) и Makaton (название жестово-символьной системы коммуникации).

Целесообразно будет остановиться на определениях и особенностях отдельных систем вспомогательной альтернативной коммуникации.

Коммуникативная система обмена картинками (Picture Exchange Communication System - PECS) - форма вспомогательной альтернативной коммуникации. Используется как вспомогательное средство для коммуникации у детей с аутизмом и другими нарушениями развития. PECS используется лицами разных возрастных групп - от дошкольников до взрослых, имеющих коммуникативные, когнитивные и моторные трудности. Коммуникативная система обмена картинками разработана как вспомогательное средство обучения инициировать социальное взаимодействие для лиц с аутизмом и другими коммуникативными трудностями. PECS быстро получила признание и распространение миром именно через компонент инициации коммуникации. Ее применение не требует сложных и (или) дорогих материалов, поскольку используются печатные символные, фотографические, рисованные карты. PECS начинается с обучения ребенка отдавать педагогу (партнеру по коммуникации) карточку с изображением желаемого предмета, таким образом формулируя просьбу или требование, а взамен получать сам предмет, который и является вознаграждением.

После усвоения этапа обмена картинки на желаемый предмет, PECS учит различать символы и конструировать простые предложения. Позже ученик овладевает навыками использовать PECS для ответов на вопросы и комментарии.

Для того, чтобы проиллюстрировать целесообразность и, зачастую, необходимость использовать альтернативные методы коммуникации и визуальные способы организации среды в коррекционной работе с детьми с аутизмом, приведем такой пример. Обычно, день человека (в том числе и ребенка) можно представить схематически в виде последовательности действий и деятельности от утреннего туалета до отхода ко сну вечером. Каждый день может быть разбит, например, на утренние сборы до детского сада, расписание занятий, возвращение домой и свободное время, ужин и отдых. Визуальную поддержку, ее предлагает ТЕАССН подход, может быть использован с целью представить (проиллюстрировать) ребенку с аутизмом последовательность действий или деятельности, которая ее ожидает в течение дня, в виде последовательности предметов, фото, картинок или символов, обозначающих каждую конкретную деятельность. Так, утренний порядок собраний до садика можно организовать в серию предметов или картинок (в зависимости от уровня развития ребенка), например: мыло и зубную щетку,

предмет одежды, чашку, обувь и авто (если семья пользуется транспортом, чтобы добраться до сада или школы).

Такая визуальная поддержка в виде последовательности действий предоставляет ребенку возможность предсказать следующий вид деятельности, подготовиться к ней и инициативнее действовать в ней, что предполагает также взаимодействие с партнерами по коммуникации. В будущем ребенок с аутизмом, научившись пользоваться визуальной поддержкой, может самостоятельно использовать символическое расписание, как любой взрослый человек ежедневник или органайзер.

Еще один вид визуальной поддержки - коммуникативная доска (с прикрепленными к ней картинками или миниатюрными предметами), которая помогает ребенку осуществить выбор, ответить на вопрос, отклонить предложение другого лица, для чего нужно научиться указывать на предмет или картинку, что обозначает реальный объект вид деятельности или определенное понятие.

Большинство методов альтернативной коммуникации используют визуальные стимулы (предметы, фото, картинки, символы, жесты), что поддерживают (дублирующих) вербальное речи, ведь подавляющее большинство лиц с аутизмом имеют хорошо развитую зрительную память и образное мышление, что делает их более искусными в понимании изображений, по сравнению с речью.

Стоит отметить, что ни одна из систем вспомогательной альтернативной коммуникации не стремится быть «конечным пунктом назначения», то есть не имеет целью исключить вербальное вещание из обихода, заменить его. Применение каждой из приведенных для примера систем альтернативной коммуникации сопровождается речью так, что жест или символ иллюстрирует слово, формируя в головном мозге прочные связи между стимулами разных модальностей (звуковой, зрительной, кинестетической). Кроме того, интенсивно стимулируя пластический мозг ребенка новыми знаниями и связями, мы развиваем его, что, в конце концов, стимулирует и развитие вербального вещания.

4.3. Содержание раздела «ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ».

Особенности художественно-эстетического развития детей с аутизмом.

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

Значимость художественно-эстетических занятий с аутичными детьми обусловлена следующим:

1) как известно, одной из главных проблем при налаживании взаимодействия с аутичным ребенком является отсутствие его внимания, пребывание на „своей волне”. Специально подобранные средства для художественно-эстетических занятий (звуки, мелодии, тексты) привлекают внимание и организуют относительную устойчивость процесса восприятия ребенка с аутизмом.

2) обнаружена большая приверженность аутистов в отношении к предметам, чем к людям – это обуславливает эффективность налаживания диалога с ними опосредованно, например, через музыкальные инструменты, материал для изобразительного искусства.

3) занятия, которые базируются на творческих началах, способствуют преодолению стереотипных проявлений, характерных для детей с аутизмом, и расширению их поведенческого репертуара, их эмоциональной активации, становлению релаксационных и регулятивных процессов, их способности к отклику как предпосылки общения.

Мы предполагаем, что созданная, благодаря художественно-эстетическим занятиям, творческая среда будет способствовать интеграции личности детей с расстройствами аутистического спектра, даст им возможность почувствовать и осознать себя как неповторимую индивидуальность и раскроет радость взаимодействия с другими людьми.

Уровни художественно-эстетического развития детей с аутизмом.

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

Содержание и задачи этапов художественно-эстетического развития детей с аутизмом

Уровень	Содержание	Характерные проявления	Учебные задачи	Коррекционные задачи
1	Чувствительность к художественно-эстетическим средствам	Способность реагировать на ритмичные, вокальные, двигательные	Формировать навыки действовать вместе с другими детьми; развивать танцевальные,	Преодолевать гиперфокус внимания, распространять диапазон

		проявления, допускать определенные звуки и прикосновения	игровые действия с предметами	восприятия сигналов окружающей среды; развивать способность к визуального контакта; формировать взаимодействие между зрительным, слуховым и тактильным анализаторами
2	Появление отклика ребенка на обращение к нему средствами искусства	Способность к подражанию определенных звуков и действий, а также умение повторять те или иные движения во время слушания музыки или пения	Формировать способность действовать по образцу, подражанию простые движения, учить выполнять инструкцию	Развивать способность поддерживать визуальный контакт; развивать кинестетическую систему; формировать зрительно- моторную координацию
3	Расширение спектра художественно- эстетических действий ребенка	Способность улавливать ритм музыки и подстраиваться под него; возможность играть и петь вместе с другими, подхватывать (с помощью специалиста) ритмичные и вокальные проявления, способность внимание на контекст ситуации	Формировать представление о произведениях музыкального и театрального искусства; формировать способность к подражанию в целом; развивать способность к функционированию руки как органа самостоятельного целенаправленного действия.	Корректировать стереотипные проявления;
4	Способность к участию в занятиях художественно- эстетической направленности вместе с другими	Возможность переключения внимания, способность участвовать в совместной деятельности и осваивать определенные	Развивать способность наблюдать за действиями взрослого и выполнять действия с подражанием и показом; формировать	Достигать интеграции психических процессов; способствовать становлению социальных функций ребенка

		формы художественного поведения или определенные навыки;	способность к совместному и самостоятельному выполнению действий с предметами	
5	Художественно-эстетическая активность ребенка, способность к совместной деятельности	Достаточный объем внимания, способность усматривать контекст ситуации; инициатива в контакте; желание осваивать новые умения	Формировать умение расширять, систематизировать представление об окружающей среде и собственное «Я»; формировать целенаправленный характер действий, способность к самоорганизации	Развивать зачатки пластичности и выразительности двигательных проявлений, способность к вокально-пластическому самопроявлению

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

Данная группа детей по уровню развития художественно – эстетического направления находится на первом уровне. При этом следует помнить: если ребенок проявляет развитость на определенном уровне, это не означает, что все задачи предыдущих уровней решены. Понимание этого должно побудить возвращаться дополнительно к задачам предыдущих уровней, чтобы наверстать недоразвитие и способствовать становлению базовых процессов, состояний и свойств у детей с аутизмом.

Так как развитие ребенка с аутичными нарушениями носит дезинтегрированный характер, художественно-эстетические средства могут выступать интегрирующим фактором, когда в одном действии объединены интеллектуальные, эмоциональные, физические и социальные аспекты, которые непосредственно влияют на целостное развитие ребенка. Необходимо отслеживать моменты, которые могут стать тормозом в поступательном развитии аутичного ребенка. Одним из таких препятствий является «застывания» ребенка на определенных сенсорных впечатлениях. Для ребенка это могут быть звуковые впечатления от музыкального фрагмента или звука, который она изымает с помощью музыкального инструмента (музыкальной игрушки), для второй - тактильные ощущения, что получает от манипуляций с каким-то материалом (пластилин, глина, мел и т.д.), для третьей - зрительные впечатления от движения тканей, лент. Чтобы избежать чрезмерного углубления аутичного ребенка в детали сенсорного восприятия, процессы рисования должны стать для него реальностью, которая полноценно воспринимается и осознается. Только тогда музыка или рисование может превратиться в средство двусторонней коммуникации между ребенком и реальностью, ребенком и взрослыми как партнерами по общению, сделать эти отношения сознательными, а опыт знакомства с музыкальными инструментами, мелодиями, красками, материалами и людьми (коррекционными педагогами, родителями) - положительным, с элементами творчества.

4.4.Содержание раздела «Психомоторное развитие».

Особенности психомоторных нарушений при аутизме.

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

У аутичного ребенка наблюдается сложность произвольного распределения мышечного тонуса. Ребенок может демонстрировать завидную сноровку непроизвольных движений, но становится в значительной степени неуклюжей, когда ей нужно сделать что-то по просьбе взрослого. Например, на занятиях по рисованию рука ребенка становится настолько вялой, атонической, что не удерживает карандаш или кисть, или, наоборот, с такой силой нажимает на карандаш, что дырявит лист.

Как уже было сказано, стереотипное поведение является защитной реакцией, направленной на адаптацию к ситуации. Что касается аутостимуляции (двигательная активность направлена на раздражение собственных рецепторов) как одной из форм стереотипной активности, она выполняет ту же функцию, что и стереотипное поведение в целом. Однако аутостимуляции характерны в большей степени для того этапа развития моторики, который касается развития активности на уровне ощущений.

Двигательные аутостимуляции могут касаться двигательного анализатора - переборки пальцев перед глазами, слухового - циклические хлопки ладоней возле уха, кинестетической чувствительности - хождение на цыпочках, махание руками или нескольких анализаторов одновременно, например, вестибулярной и кинестетической чувствительности - колыхания с ноги на ногу в стороны или вперед - назад. У ребенка, который находится на уровне чувственной двигательной активности, отсутствует мимика, а существуют только гримасы - синкенезии, которые являются свободной игрой мышц и ничего не выражают.

Появление той или иной аутостимуляции с помощью движений связано с нарушением сенсорной интеграции. Например, дети при некоторых нарушениях зрения также проявляют аутостимуляции зрительных рецепторов. При аутизме проблема в сенсорике связана непосредственно с органами ощущений, а с интеграцией сенсорной информации на пути к нервных центров анализаторных систем.

Несмотря на то, что ребенок может достичь уровня пространственного восприятия, но в его поведенческих проявлениях могут оставаться двигательные аутостимуляции. Например, они могут возникать в стрессовых для ребенка ситуациях, защитная реакция в виде регресса к низшим формам поведения. Например, стереотипное бросание предметов, переборки предметов в руках, стук предметами и т.д. Все эти стереотипии также касаются трудностей в сенсомоторной интеграции.

Психолого-педагогическая коррекция психомоторного развития.

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

4.5. Содержание раздела «ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ».

Педагоги сталкиваются с большим количеством трудностей в обучении детей с расстройствами аутистического спектра. Чтобы преодолеть эти трудности, необходимо понимать особенности познавательного развития детей с аутизмом и, исходя из этих особенностей, формировать новые знания и навыки.

Основой познавательного развития является формирование перцептивных функций. В отношении детей с аутизмом перцептивное развитие также отличается сочетанием одаренности и беспомощности. Рядом с задержкой формирования реальной предметной картины мира, характерной является особое внимание к отдельным ощущениям и перцептивным формам. Часто дети изобретают особые приемы механического раздражения ушей и глаз, стимулируют себя отдельными звуками, имеют пристрастие к определенным музыкальным фрагментам, с раннего возраста могут четко различать разнообразные оттенки цветов и формы.

При этом, у детей с расстройствами аутистического спектра отмечаются трудности произвольного обучения, целенаправленного решения актуальных задач. Сложности в символизации, перенос навыков из одной ситуации в другую связанные с типичными для аутичных детей трудностями обобщения, ограниченностью в осознании подтекста, одноплановостью, буквальностью. Дети не в состоянии активно перерабатывать информацию и использовать свои способности, с тем, чтобы приспосабливаться к реальности, которая постоянно меняется. При этом аутичные дети могут выполнять отдельные сложные мыслительные операции, иногда не по возрасту, но эти стереотипные интеллектуальные игры не являются настоящим активным взаимодействием со средой. Они служат средством воспроизведения одного и того же приятного впечатления.

Особенности познавательного развития у детей с аутизмом.

Как известно, информация в мозг попадает через сенсорные каналы: глаза, нос, кожу, уши, язык. Но через врожденную или приобретенную недостаточность мозга (одна из теорий возникновения аутизма) информация, полученная через органы чувств поступает в мозг детей с аутизмом как разнообразные части пазлов. Поэтому они воспринимают окружающий мир фрагментарно и предоставляют другого значения вещам. Из-за **фрагментарности восприятия** ребенок с аутизмом не замечает связей между вещами. Она *не видит целого и не может различать первичные и вторичные вещи* (теория «Центральная согласованность»). Таким образом, ребенок может быстро потерять единое целое и запаниковать. Поэтому присутствие одних и тех же деталей жизненно важно для ребенка с аутизмом.

Предоставление значение определенной ситуации или предметам в процессе восприятия занимает больше времени для аутичного ребенка, ведь он должен обработать большее количество информации, соединить разрозненные части в единое целое и присвоить им значения. Выполнение действия, что требует соблюдения правильного порядка некоторых последовательностей, требует правильного планирования и организации. Ребенок с аутизмом, который с трудом видит единое целое, сталкивается, в результате, с *трудностями как в планировании, так и в организации личностных задач* (теория «Исполнительные функции»). Поэтому ребенок не приобретает таких навыков, которыми в его возрасте уже осваивают другие дети (чистка зубов, выбор одежды, иногда - самостоятельная еда). Когда же его задача спланирована заранее, он чувствует поддержку и может перейти к их выполнению. Но все равно, он будет сопротивляться новым действиям, которые ему предлагают другие люди.

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

При этом, ребенок с аутизмом может быть *гипер-* или *гипочувствительный* в определенных сенсорных стимулах. Как пример гиперчувствительность глаз: раздражители, которые действуют на глаза, доминируют, а это означает, что количество «частей пазла» слишком велико. Очень

важно знать, проявляются у ребенка подобные симптомы, поскольку это может помешать дальнейшему познавательного развития.

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

Направления коррекционно-развивающей и обучающей работы.

Основой разработки содержания на направление познавательного развития для детей с аутизмом стало достояние мировой практики и опыта. В этом контексте выделены пять уровней последовательной работы с аутичными детьми:

- 1 Уровень - Чувственный опыт;
- 2 Уровень - Знания о предмете;
- 3 Уровень - Знания о свойствах предмета;
- 4 Уровень - Знания о связях между предметами, взаимоотношение;
- 5 Уровень - Знания о последовательности, причину и следствие действий и событий.

Каждый из указанных уровней решает определенные задачи и становится основой для дальнейшего познавательного развития детей с аутизмом.

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

5. ПРОГРАММА ПО РАЗВИТИЮ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ

Период дошкольного детства является временем овладения детьми навыками самообслуживания и элементарными бытовыми умениями. Ребенок овладевает большинством социально-бытовых навыков, наблюдая за поведением близких людей в повседневной жизни, подражая им и действуя путем проб и ошибок. В отличие от здоровых сверстников, у ребенка-аутиста формирование навыков самообслуживания не происходит произвольно. Она проявляет ярко выраженное безразличие к окружающим людям, в ней отсутствует мотивация к овладению социально-бытовыми навыками и потребность сравнивать себя с другими людьми и их действиями, что связано с нарушениями взаимодействия с окружающим миром, страхами, повышенной чувствительностью и т.д.

Трудности обучения навыкам социально-бытового поведения связаны в значительной степени с нарушениями коммуникации и произвольного сосредоточения. Много каким вещам аутичный ребенок может научиться самостоятельно по случайным обстоятельствам, но во время обучения он не умеет подражать другому человеку. При этом овладение навыком сцеплено с конкретной ситуацией и крайне затруднено перенос опыта в другую ситуацию. В связи с нарушениями социального поведения трудно организовать ситуацию обучения: ребенок с аутизмом не выполняет инструкции, игнорирует их, убегая от взрослого или делая все наоборот. Поэтому именно этот период является кризисным и трудным для преодоления. Несостоятельность в бытовых вопросах делает практически невозможным самостоятельное существование аутичного ребенка в обществе, создает большие трудности для семьи.

Если не начать своевременное формирование социально-бытовых навыков у ребенка-аутиста, сложность задачи по организации коррекционной работы в дальнейшем значительно повышается. Обучение таким навыкам составляет целое направление работы специалистов и родителей, в основе которого лежат специальные методики, учитывающие индивидуальные возможности ребенка и ориентируются на ближайшие задачи. Несформированность или ущербность социально-бытовых навыков закрепляются в стереотипии, характерные для этой категории детей. В то же время, используя стереотипность поведения аутичного ребенка, возможно сформировать желаемые бытовые стереотипии. Когда он держится своих привычек, ритуалов, его легче научить новым действиям, если сначала регулярно повторять обучение в похожих условиях.

Для организации бытового поведения нужно установить эмоциональный контакт с ребенком, учитывая его индивидуальные особенности и возможности. Нужно умело дозировать нагрузки, приспосабливаясь к внутреннему ритму ребенка.

Этапы пошагового обучения:

- определение уровня развития навыка;
- определение ближайших шагов;
- отработка отдельной операции внутри навыка;
- сочетание отдельных операций в цепочку действия;
- эффективное применение системы поощрений для управления коррекционным процессом.

Ориентировочное описание пошагового овладения навыками самообслуживания

<i>Навык</i>	<i>Этапы овладения навыком</i>
1. Умение пить из чашки	1. Держит чашку и пьет с помощью взрослого на протяжении всего процесса. 2. Ставит чашку на стол, после того как с помощью взрослого выпил с ней и часть пути от рта к столу пронес с ним вместе.

3. Самостоятельно ставит чашку на стол, после того как с помощью взрослого выпил из нее.
4. Пьет из чашки, после того как взрослый помог поднести ее ко рту и самостоятельно ставит ее на стол.
5. Взрослый помогает взять чашку. Ребенок самостоятельно подносит чашку ко рту, пьет и самостоятельно ставит ее на стол.
6. Самостоятельно пьет из чашки.
7. Самостоятельно пьет из разных чашек и стаканов.

2. Навык снятия штанов

1. Снимает штанину с одной ноги, после того как взрослый уже снял штанину со второй.
2. Сидя снимает штанины с обеих ног, если они уже спущены до колен.
3. Спускает штаны с середины бедер до колен, садится и снимает их.
4. Спускает штаны с бедер, садится и снимает их.
5. Снимает штаны самостоятельно под присмотром взрослого.
6. Снимает штаны самостоятельно.

3. Учимся одевать кофту

1. Берет края обеих половинок переда кофты, сводя их вместе, после того как взрослый надел кофту.
2. Одевает один рукав, после того как взрослый надел другой.
3. Надевает оба рукава, если взрослый удобно держит кофту.
4. Берет подготовленную кофту и одевает один рукав.
5. Берет подготовленную кофту и одевает оба рукава.
6. Полностью надевает подготовленную кофту.
7. Берет кофту из шкафа и самостоятельно надевает ее.

Сначала нужно подбирать доступные для аутичного ребенка задачи, создавая при этом ситуацию успеха. Сложность задач увеличивается постепенно, при чем взрослый на первых этапах действует за него, управляя руками ребенка. Во время обучения взрослый помогает ребенку, стоя

позади него. Такая позиция дает ребенку возможность почувствовать, что он сам выполняет действие и одновременно чувствует готовность взрослого помочь ему. Взрослый помогает ребенку физически осуществить действие, направляя и координируя движение ребенка. Например, при обучении самостоятельно есть ложкой, взрослый своей рукой обхватывает руку ребенка и организует верное движение. Постепенно физическая помощь уменьшается. Если во время выполнения заданий у ребенка оказывается нежелательное поведение, следует быстро вмешаться и направить его на выполнение задания. Лучше использовать физическую помощь вместо того, чтобы ждать, пока ребенок начнет трясти руками или сбрасывать все со стола. Обучение следует начинать с полной физической помощи - «рука в руке». Со временем можно начать изменять сопровождение действий ребенка: сначала руки взрослого держат руки ребенка и выполняют действия вместе с ней, потом руки взрослого касаются только запястья ребенка, затем предплечья, затем локтя. В дальнейшем необходимо какое-то время держать свои руки возле рук ребенка, но не касаться их. То есть как «тень» сопровождать все движения ребенка, и если возникнет пауза или затруднение - вернуться к позиции «рука в руке», используя подсказку и снова убирая свои руки.

Отмечая успех ребенка, взрослый, наоборот, должен стать лицом к ребенку, что способствует зрительному контакту и позволяет радоваться успеху вместе.

Уровни помощи взрослого при формировании у ребенка с расстройствами аутистического спектра социально - бытовых навыков:

- совместные действия взрослого и ребенка - «рука в руке», которые нужно сопровождать пошаговой инструкцией или комментарием действий;
- частичная помощь действием (заключительную действие ребенок выполняет самостоятельно);
- ребенок выполняет действие под контролем взрослого;
- ребенок выполняет действие самостоятельно, опираясь на пошаговую речевую инструкцию взрослого;
- ребенок выполняет действие самостоятельно, по программе действий, выведенной на наглядный уровень (например, при одевании предметы одежды лежат в заданной последовательности или используются предметные схемы действий);
- ребенок выполняет действие в полном объеме самостоятельно.

Оrientировочные этапы формирования некоторых навыков

с использованием физической помощи взрослого

Навык	Этапы
1. Умение пользоваться ложкой	1. Встаньте за спиной ребенка, вложите ложку в руку ребенка, а другую ее руку положите сбоку от тарелки. 2. Держите руку ребенка с ложкой своей рукой. 3. Зачерпните ложкой еду. 4. Поднесите ложку до рта ребенка и дайте ей возможность съесть. 5. Опустите ложку в тарелку и дайте ребенку

возможность проглотить пищу.

Повторять все пункты до окончания процесса, сопровождая каждое действие словесным комментарием (кратким и четким). Постепенно сокращайте свою помощь. Всегда поощряйте ребенка.

2. Умение
пользоваться
вилкой

1. Встаньте за спиной ребенка, вставьте вилку в руку ребенка.

2. Держите руку ребенка с вилкой своей рукой.

3. Наколите кусочек пищи на острые зубчики вилки.

4. Поднесите вилку с наколотым кусочком в рот ребенка и дайте ей возможность съесть.

5. Опустите вилку в тарелку и дайте ребенку возможность проглотить пищу.

Повторять все пункты до окончания процесса, сопровождая каждое действие словесным комментарием (кратким и четким). Постепенно сокращайте свою помощь. Всегда поощряйте ребенка.

3. Умение
мыть руки

1. Встаньте позади ребенка и возьмите своими руками ее руки.

2. Включите воду.

3. Подставьте обе руки ребенка под воду.

4. Возьмите мыло и подставьте его под воду.

5. Намыльте руки ребенка.

6. Положите мыло на место.

7. Потрите тыльные стороны одной и другой ладони.

8. Подставьте под воду обе руки и мойте их, потирая одна другую, пока не смоеется вся пена.

9. Закройте кран.

10. Возьмите полотенце и вытрите руки ребенка.

Повторять все пункты до окончания процесса, сопровождая каждое действие словесным комментарием (кратким и четким). Постепенно

сокращайте свою помощь. Всегда поощряйте ребенка.

Конечно, самой эффективной подсказкой при обучении навыкам является физическая помощь, но надо учитывать, что есть дети с повышенной чувствительностью к прикосновениям. Для таких детей нужно использовать визуальные подсказки и инструкции.

Визуальные подсказки в виде последовательных задач помогут эффективнее научить ребенка самостоятельно выполнять определенный алгоритм действий. Конечной целью визуальной поддержки (способ иллюстрации порядка действий) задач является выполнение ребенком последовательных действий без прямых указаний или подсказок со стороны взрослых. Для этого используется набор карточек с предметными изображениями и подписями, на которые ориентируется ребенок во время самостоятельного выполнения задания.

На начальном этапе визуальный план должен быть подробным, где каждое действие разбито на маленькие шаги, в дальнейшем этот план становится обобщенным. Перед использованием визуального плана задач нужно убедиться, что у ребенка сформированы следующие навыки:

- ребенок различает рисунок на общем фоне;
- умеет сопоставлять предмет и его изображения;
- способен понимать соответствие содержания изображенного определенного действия.

Ребенка учат выполнению последовательных действий по плану. Первые последовательности действий должны быть короткими (5-6 задач), конкретными, заканчиваться получением любимого поощрения. На начальном этапе лучше использовать для этого один из самых любимых поощрений ребенка (например, лакомство), и пока она не научится самостоятельно выполнять действия с этого визуального плана - не использовать лакомство в других обстоятельствах. Карточка «лакомство» всегда в последовательности карт преподается последней. Как подкрепление желаемого результата очень важно использовать разнообразные стимулы. Необходимо стремиться к разнообразию используемых подкреплений: развлечения, лакомство, любимые ребенком формы контакта, обычная похвала. Важно предоставлять поощрения в те моменты, когда ребенок ведет себя не наилучшим образом, и ни в коем случае - если возникает проблемное поведение: ребенок не реагирует, занимается самостимуляцией, или капризничает. Таким образом, следует помнить о том, какие реакции необходимо закрепить, и поэтому не предоставлять поощрения после нежелательных реакций.

Важно всегда придерживаться последовательности в своих требованиях и реакциях на поведение ребенка. Следует формулировать свою просьбу, обращаясь к ребенку, четко и кратко, а не повторять его много раз.

При условии обучения социально-бытовым навыкам необходимы четкая схема действий, отсутствие отвлекающих предметов и повторения стереотипной бытовой ситуации каждого дня. Если семья еще не имеет четкого распорядка дня, семейных привычек, нужно установить удобный для всех окружающих порядок основных домашних дел, которого все должны неукоснительно соблюдать. Последовательность действий, которая наглядно представлена в виде распорядка дня или последовательности действий помогает ребенку видеть, что ему нужно делать.

Так, в процессе формирования навыков опрятности и гигиены на видном месте в ванной комнате и туалете целесообразно будет разместить визуальные подсказки – Визуальная подсказка к процессу мытья рук.

Стоит повесить ламинированную визуальную подсказку последовательности мытья рук возле раковины на уровне глаз, для напоминания ребенку о тех шагах, которые он должен сделать. Последовательность может состоять из фотографий, рисунков или надписей - того, что является наиболее уместным и интересным для ребенка. Возможно, придется убирать или закрывать каждый шаг визуальной подсказки, когда этот шаг будет выполнен, чтобы ребенок видел, что он уже сделал и что он должен сделать во время следующего шага.

Во время приучения к туалету ребенка нужно одевать в одежду, которую он может сам легко и быстро снять. Одежда должна быть удобной, при этом стоит остерегаться этикеток, ярлыков или швов, которые могут раздражать кожу.

Возможно ребенка для того, чтобы начать пользоваться туалетом, сначала придется научить одеваться / раздеваться. Для этого также нужно использовать четкие изображения и слова. Эффективным способом обучения новым навыкам может быть «Обратная цепочка». Эта методика заключается в том, что навык распределяется на мелкие шаги и получается цепочка - последовательность действий. Как уже отмечалось, начинать обучение стоит с последнего шага в цепочке. То есть, если учить ребенка натягивать штаны, стоит тянуть их к бедру, а потом ребенок продолжает тянуть до пояса. В следующий раз взрослый натянет штаны уже ниже бедер, а ребенок будет тянуть сама до бедер, а потом к талии. Эта методика особенно хороша при условии обучения новым навыкам, поскольку она позволяет ребенку почувствовать гордость, вроде бы, сделав последний шаг, он самостоятельно выполнила всю последовательность.

В процессе составления распорядка дня необходимо учитывать уровень восприятия ребенка. Для этого возможно использовать:

- объекты, которые непосредственно используются в этой действия (тарелка - будем есть; мыло - будем мыть руки);
- фотографии или рисунки, на которых изображен непосредственно действия;
- символические изображения, или пиктограммы
- письменный план (в дальнейшем).

Независимо от уровня зрительной организации распорядок дня поможет подчинить повседневную жизнь всей семьи, а особенно ребенка. Важно действительно выполнять каждый пункт распорядка. Если ребенок поймет, что нежелательные задачи можно не выполнить, он начнет манипулировать событиями, как заблагорассудится.

Сначала нужно составлять расписание с приятных и простых для ребенка занятий, которые в дальнейшем будут усложняться. Нет необходимости проводить обучение в среде, изолированной от внешних раздражителей, потому что ребенок должен научиться сосредотачиваться на выполнении задач в *естественной обстановке*. Взрослый, который учит ребенка, должен максимально сосредоточиться на процессе обучения.

В процессе обучения важно отслеживать прогресс ребенка и делать выводы об эффективности обучения.

В данном разделе программы представлен задачи и содержание коррекционно - развивающей работы по формированию социально-бытовых навыков в соответствии с пятью уровнями обучения.

Вся группа детей находится на низком уровне сформированности социально-бытовых навыков.

Необходимо решать следующие задачи на 1 уровне:

- формировать самые доступные жизненно-практические умения, овладение которыми необходимо для проявления самостоятельности в бытовых ситуациях;
- обучать первичным умениям (например, брать и держать отдельные предметы: ложку, чашку)

Формирование навыка самостоятельно есть

Приучать занимать определенное место во время приема пищи

Формировать умение пользоваться ложкой во время еды.

Формировать умение пить из чашки.

Формирование навыков опрятности и гигиены

Формировать умение выражать просьбы по необходимости посещения туалета (жесты, звуки, речевые реакции).

Учить мыть руки с помощью взрослого (подставляет руки под воду, дает вытереть руки полотенцем).

Формировать умение соглашаться на купание, умывание.

Формирование навыков самостоятельного надевания

Формировать позитивное отношение к процессу одевания, раздевания

Учить надевать и снимать носки, брюки

Формирование трудовых навыков

Учить поднимать и класть на место игрушку («рука в руке»).

На 2 уровне:

- учить выполнять отдельные действия внутри определенной процедуры самообслуживания;
- формировать умение принимать помощь взрослого

Формирование навыка самостоятельно есть

Приучать занимать определенное место за столом во время приема пищи.

Формировать навык правильного сидения за столом во время еды.

Совершенствовать умение пользоваться ложкой во время еды

Совершенствовать умение пить из чашки

Учить аккуратно разворачивать простые обертки (конфеты, печенье, шоколад) и открывать коробки, банки, контейнеры и т.д.

Формирование навыков опрятности и гигиены

Совершенствовать умение выражать просьбы по необходимости посещения туалета (жесты, звуки, речевые реакции).

Учить снимать предметы одежды перед взиманием потребности.

Учить надевать отдельные предметы одежды после справления нужды.

Формировать умение мыть руки после посещения туалета.

Формировать умение мыть руки с определенной последовательностью: взять мыло, смочить руки и мыло, намылить ладони, положить мыло в мыльницу, смыть мыло водой, вытереть руки полотенцем).

Формировать умение пользоваться личным полотенцем.

Учить чистить зубы, выполнять совместные действия с взрослым в процессе чистки зубов.

Формировать умение умываться, купаться, мыть волосы с помощью взрослого.

Формировать умение расчесывать волосы с помощью взрослого, наблюдая за расчесыванием перед зеркалом.

Формировать умение определять свое место в пространственной среде выше (стул, кровать, шкаф и т.д.).

Формирование навыков самостоятельного раздевания

Формировать умение снимать простые предметы одежды и обуви без застежек.

Учить помогать взрослому своими действиями в процессе раздевания и одевания.

Учить пользоваться застежками типа «липучка», «молния».

Формирование трудовых навыков

Учить убирать игрушки в определенное место.

Учить ставить обувь в определенное место.

Формировать понятие о месте хранения одежды

Формировать умение понимать и выполнять доступные поручения (дай, принеси, возьми, положи).