

СОГЛАСОВАНА
на Совете школы
протокол № 2
от 31.08.2018г

ПРИНЯТА
на Педагогическом совете
МОУ СШ № 118
протокол №1
от 30.08.2018 г

УТВЕРЖДАЮ
Директор МОУ СШ № 118
В.В. Носачев
приказ № 347 -У
от 31.08.2018г



Программа
психолого-педагогического сопровождения детей с аутизмом

СОГЛАСОВАНА
на Совете школы
протокол № 2
от 31.08.2018г

УТВЕРЖДАЮ
Директор МОУ СШ № 118
_____ В.В. Носачев
приказ № 347 -У
от 31.08.2018 г

ПРИНЯТА
на Педагогическом совете
МОУ СШ № 118
протокол №1
от 30.08.2018 г

Программа
психолого-педагогического сопровождения детей с аутизмом

Волгоград, 2018

Оглавление:

Введение	3
1. Цель и задачи психолого-педагогического сопровождения детей с аутизмом	7
2. Принципы психолого-педагогического сопровождения детей с аутизмом	7
3. Модель психолого-педагогического сопровождения детей с аутизмом	8
4. Направления коррекционной работы, осуществляемые на этапе реализации индивидуальной коррекционной программы	26
4.1 Установление контакта	26
4.2 Коррекция дезадаптивного поведения	27
4.3 Преодоление агрессии через холдинг-терапию	36
4.4 Развитие социально-бытовой ориентировки	41
4.4.1 Преодоление проблем с питанием через методику «неубирание ложки»	41
4.4.2 Обучение бытовым навыкам	43
4.5 Формирование стереотипа учебного поведения	45
4.6 Формирование коммуникативных навыков	47
4.6.1 PECS	47
4.6.2 Методика Г. Домана	54
4.6.3 Методика М. Монтессори	57
5. Работа с родителями детей с аутизмом	
Заключение	64
Литература	65

ение

«Каждый ребёнок имеет возможность быть психологически готовым к школьному обучению на своём уровне, соответственно своим личностным особенностям»

Все чаще в настоящее время приходится сталкиваться с таким понятием, как ребенок с особыми образовательными потребностями (ООП). Дети с ООП – это дети, которые нуждаются в получении специальной психолого-педагогической помощи и организации особых условий при их воспитании и обучении.

Понятие «аутизм» в настоящее время рассматривается как разновидность тяжелого диссоциированного дизонтогенеза. Аутизм проявляется в «уходе в себя», в свой внутренний мир, характер содержания и наполненность его зависят от возраста ребенка, уровня интеллектуального развития, и конечно от особенностей заболевания.

Обучение в условиях образовательного учреждения является для многих детей нелегким испытанием, сильным авersiveм (неприятным) стимулом, способным вызвать серьезные психологические стрессы и довести ребенка до психологических расстройств. Основными из них в начале обучения являются проблемы поведения и трудности коммуникации, мешающие организации процесса обучения и самого аутичного ребенка и его соучеников, недостаточное понимание специалистами специфики усвоения учебного материала и освоения социальных навыков при аутизме.

Самым распространенным способом преодоления этих трудностей является решение о выведении ребенка с аутизмом на домашнее обучение. Необходимо подчеркнуть, однако, что это не отвечает его особым образовательным потребностям. Полное избавление от необходимости приспособливаться к меняющимся обстоятельствам крайне вредно для аутичного ребенка, который и сам не направлен на активное развитие отношений с миром и не стремится выйти за рамки привычного для себя мира.

Как мы видим, для аутизма характерно нарушение эмоционально-волевой сферы, снижение способности к коммуникации, задержка и нарушение развития речи, также стереотипность поведения. Эти психические нарушения влияют на возможность адекватного восприятия окружающего мира такими детьми. Возникают трудности с их воспитанием, обучением, образованием.

Социализация детей с аутизмом, т.е. приобретение навыков адекватного функционирования в обществе, становится невозможной в искусственно созданной среде, сильно отличающейся от обычной, естественной среды.

Связи с этим в воспитании и обучении аутичного ребенка главной особенностью должна стать специальная организация всей его жизни. Это потребует координации, согласованности профессиональной деятельности всех специалистов, участвующих в воспитании ребенка и неминусом участия семьи или тех, кто ее заменяет. **Следовательно, повышается значимость, необходимость психолого-педагогического сопровождения детей с аутизмом.**

Остановимся на рассмотрении сущности термина «сопровождение». Буквально сопровождать, значит «идти вместе с кем-либо в качестве спутника». В быденной речи это понятие означает - сопроводить кого-либо по пути его следования, помогая не сбиться с маршрута и достигнуть своей цели наиболее эффективным (безопасным) способом.

В современной психологии сложилось несколько подходов к определению «сопровождения». В научном обиходе понятие «сопровождение» употребляется в нескольких контекстах: различают процесс сопровождения, метод сопровождения и служба сопровождения.

Е.И. Казакова понимает под сопровождением - помощь субъекту в принятии решения в ситуациях жизненного выбора. Это сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является прогресс в развитии ребенка. В данном контексте процесс выступает как совокупность последовательных действий, позволяющих субъекту определиться с принятием решения и нести ответственность за его реализацию.

Под методом сопровождения понимается способ практического осуществления процесса сопровождения, в основе которого лежит единство четырех функций; диагностика возникшей проблемы; информация о существовании проблемы и путях ее решения; консультация на этапе принятия решения и выработка плана решения проблемы; первичная помощь на этапе реализации плана решения.

М.М. Семаго процесс сопровождения понимает как поддержание функционирования ребенка в условиях, оптимальных для успешного раскрытия его личностного потенциала. По мнению автора, «сопровождение» детей с ограниченными возможностями здоровья теснейшим образом должно сочетаться как с охраной здоровья, так и с

динамической оценкой адаптированности ребенка в образовательной среде и поддержанием оптимальной его адаптации в этой среде.

Выводом из такого понимания **сопровождения** является необходимость строгого, индивидуально определяемого дозирования образовательных нагрузок на ребенка с ограниченными возможностями здоровья. С одной стороны, они должны быть оптимальными и достаточными для полноценного развития ребенка, с другой - не выходить за пределы индивидуально допустимых для данного ребенка нагрузок с целью не спровоцировать срыв адаптации.

Таким образом, возникает **противоречие**: между необходимостью психолого-педагогического сопровождения детей с аутизмом и отсутствием модели психолого-педагогического сопровождения. Следовательно, данная проблема до сих пор остаётся **актуальной**, что и определило тему проекта.

Наличие данного противоречия определило **проблему**, которая состоит в следующем: организация психолого-педагогического сопровождения детей с аутизмом для успешной социальной адаптации.

Объект - социальная адаптация учащихся с аутизмом.

Предмет - психолого-педагогическое сопровождение детей с аутизмом.

Цель: Разработать модель психолого-педагогического сопровождения детей с аутизмом.

Гипотеза: если применять разработанную модель психолого-педагогического сопровождения в процессе обучения, то процесс социальной адаптации детей с аутизмом будет успешным.

Задачи:

1. Провести теоретический анализ литературы по теме исследования.
2. Разработать модель психолого-педагогического сопровождения;
3. Раскрыть структуру психолого-педагогического сопровождения;
4. Апробировать модель психолого-педагогического сопровождения.

Подзадачи:

Задачи для педагогов:

1. Формировать систему мотивации педагогического коллектива на активную работу для поддержки и развития детей с аутизмом;
2. Содействовать повышению профессионального мастерства педагогов, обучение новым педагогическим технологиям по сопровождению детей с аутизмом, через методическую работу с педагогическим коллективом (семинары, практикумы, заседания МО);

Задачи для родителей:

1. Оказать квалифицированную консультативную помощь родителям детей с аутизмом;
2. Содействовать созданию в семье благоприятных условия для развития детей с аутизмом.

Методы исследования: анализ научной и специальной психолого-педагогической и методической литературы, изучение нормативных документов.

Новизна: разработана модель психолого-педагогического сопровождения детей с аутизмом.

Практическая значимость исследования: разработанная модель психолого-педагогического сопровождения детей с аутизмом может быть использована в практической деятельности учителей-дефектологов, родителей.

Ожидаемые результаты: разработана модель психолого-педагогического сопровождения детей с аутизмом, успешная социальная адаптация детей с аутизмом.

В работе с семьей:

1. Повышение уровня знаний родителей об особенностях психолого-педагогического сопровождения детей с аутизмом.

В работе с педагогами:

1. Повышение мотивационной готовности к сотрудничеству.
2. Повышение профессиональной компетентности в работе с детьми, имеющих аутизм.
3. Результативность самообразования - обобщение и трансляция опыта работы по проблеме, расширение границ профессиональных интересов педагогов.

1. Цель и задачи психолого-педагогического сопровождения детей с аутизмом

Целью психолого-педагогического сопровождения детей с аутизмом является создание условий для развития и реализации внутреннего потенциала обучающегося с РАС, оказание системной комплексной психолого-педагогической помощи в процессе интеграции в образовательную и социокультурную среду, в освоении адаптированной образовательной программы начального общего образования.

Задачи психолого-педагогического сопровождения:

1. Определение (выявление) индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей каждого обучающегося с РАС.
2. Определение и создание специальных условий, способствующих адаптации и социализации учащихся в школе и освоению адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования в соответствии с рекомендациями ПМПК.
3. Оказание помощи в адаптации, социализации обучающихся с аутизмом.
4. Индивидуализация содержания, организации и методов образования и коррекционной помощи – разработка индивидуальных адаптированных

образовательных программ и/или индивидуальной программы (плана) психолого-педагогического сопровождения.

Данная задача включает определение содержания, направлений, форм, эффективных методов и технологий при осуществлении комплексной психолого-педагогической помощи детям с аутизмом в соответствии с индивидуальными особенностями каждого ребенка, структурой нарушения развития и степенью его выраженности.

5. Коррекция специфических нарушений и формирование жизненных компетенций у обучающихся с аутизмом.

6. Оказание консультативной и информационной помощи по вопросам обучения и воспитания родителям (законным представителям) обучающихся с РАС.

7. Мониторинг динамики развития обучающихся с РАС и успешности в освоении образовательной программы, корректировка коррекционных мероприятий.

2. Принципы психолого-педагогического сопровождения детей с аутизмом

Деятельность специалистов службы психолого-педагогического сопровождения основывается на следующих принципах:

Соблюдения интересов ребенка – вся деятельность междисциплинарной команды должна быть центрирована на ребенке и в интересах ребенка.

Системности – обеспечивает системный комплексный подход специалистов различного профиля, а также родителей (законных представителей) к анализу особенностей развития и коррекции нарушений детей с РАС, взаимодействие и согласованность их действий в решении проблем ребенка.

Непрерывности – гарантирует ребенку и его родителям (законным представителям) непрерывность и преемственность помощи до полного решения проблемы или определения подхода к ее решению.

Рекомендательный характер оказания помощи – обеспечивает соблюдение гарантированных законодательством прав родителей (законных представителей) детей с РАС выбирать формы получения детьми образования, образовательные учреждения, защищать законные права и интересы детей, включая обязательное согласование с родителями (законными представителями) вопроса о направлении (переводе) детей с ОВЗ в специальные (коррекционные) образовательные учреждения (классы, группы).

Вариативности – предполагает создание вариативных условий для получения образования детьми, имеющими различные особенности в психическом и (или) физическом развитии.

В основу психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС заложен **деятельностный подход**, осуществление которого предполагает:

- Вариативность и индивидуализацию содержания коррекционно-развивающей работы в соответствии с особыми образовательными потребностями ребенка с РАС, обеспечивающие развитие собственного потенциала, познавательных мотивов, расширение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми, усвоение обучающимися знаний и опыта разнообразной деятельности и поведения, возможность их самостоятельного продвижения в этих областях, успешную социализацию и адаптацию.

- Признание того, что развитие личности обучающихся с РАС зависит от характера организации доступной им познавательной, речевой, предметно-практической и учебной деятельности.

- Придание результатам образования социально и личностно значимого характера.

- Обеспечение условий для общекультурного и личностного развития на основе формирования универсальных (базовых) учебных действий, обеспечивающих не только успешное усвоение академических результатов, но и, прежде всего, жизненных компетенций, составляющих основу социальной успешности.

3. Модель психолого-педагогического сопровождения детей с аутизмом

Основные этапы психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ

1. Диагностический этап. Целью данного этапа является осознание сути проблемы, ее носителей и потенциальных возможностей решения. Диагностический этап начинается с фиксации сигнала проблемной ситуации, затем разрабатывается план проведения диагностического исследования. На этом этапе важно установить доверительный контакт со всеми участниками проблемной ситуации, помочь им вербализовать проблему, совместно оценить возможности ее решения.

2. Поисковый этап. Цель - сбор необходимой информации о путях и способах решения проблемы, доведение этой информации до всех участников проблемной ситуации, создание условий для осознания информации самим ребенком (включая возможность адаптации информации).

3. Консультативно-проективный (или договорной) этап. На этом этапе специалисты по сопровождению обсуждают со всеми заинтересованными лицами возможные варианты решения проблемы,

обсуждают позитивные и негативные стороны разных решений, строят прогнозы эффективности, помогают выбрать различные методы.

После того как выбор способа решения проблемы состоялся, важно распределить обязанности по его реализации, определить последовательность действий, уточнить сроки исполнения и возможность корректировки планов. В результате разделения функций возникает возможность для самостоятельных действий по решению проблемы.

4. Деятельностный этап. Этот этап обеспечивает достижение желаемого результата. Задача специалиста по сопровождению состоит в оказании помощи по реализации плана как педагогу, так и ребенку. Необходимо помочь участникам решения проблемы почувствовать «вкус успеха» в выполнении договоренности. Разрешение проблемы часто требует активного вмешательства внешних специалистов - психологов, медицинских работников, юристов и т. д. Функции координатора на этом этапе принимает на себя специалист сопровождения.

5. Рефлексивный этап. Это период осмысления результатов деятельности службы сопровождения по решению той или иной проблемы. Этот этап может стать заключительным в решении отдельной проблемы или стартовым в проектировании специальных методов предупреждения и коррекции массовых проблем, имеющих в образовательном учреждении.

В сопровождении аутичного ребенка важно выделить три направления деятельности:

1. **Сопровождение детей** - обеспечение адекватного возрасту и образовательным потребностям психического и личностного развития, создание соответствующих образовательных условий и разработка педагогически целесообразных средств помощи по преодолению трудностей возникающих в процессе обучения.

2. **Сопровождение педагогов.** Данное направление работы определяется педагогическими потребностями в разработке и внедрении технологий коррекции расстройств аутистического спектра у детей.

3. **Сопровождение родителей** - система мер по оказанию помощи родителям в воспитании аутичного ребенка и оказания им организационно-методической помощи.

Для решения проблем ребенка необходимы заинтересованность и высокая мотивация всех участников процесса сопровождения: ребенка, родителей, педагогов, специалистов.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение, обретая свое место в практической деятельности школы, включаясь в учебно-воспитательную работу, превратится в творческое сотрудничество для оказания действенной помощи аутичному ребенку. Комплексная скоординированная работа всех специалистов школы как деятельность сопровождения поможет выстроить образовательный маршрут аутичного ребенка, оказать ему реальную помощь в адаптации в общество.

В общем виде психолого-педагогическое сопровождение аутичного школьника можно представить в последовательной реализации следующих этапов:

- 1. Знакомство с ребенком и его родителями;**
- 2. Диагностика;**
- 3. Проведение психолого-медико-педагогического консилиума;**
- 4. Разработка индивидуальной коррекционной программы;**
- 5. Ознакомление родителей с АОП или индивидуальной коррекционной программой;**
- 6. Реализация индивидуальной коррекционной программой;**
- 7. Итоговая диагностика;**
- 8. Проведение итогового заседания психолого-медико-педагогического консилиума.**

1 этап - Знакомство с ребенком и его родителями до начала учебного года.

Это необходимо для предварительного установления контакта, знакомства ребенка с учителем, пространством школы, класса (при отсутствии большого количества детей и взрослых), а также для сбора первичной информации о ребенке.

2 этап - диагностический - проводится комплексное психолого-педагогическое обследование с целью определения индивидуальных особенностей ребенка, выявления причин, прогноза проблем обучения. Оценка осуществляется в ходе учебного процесса, режимных моментов (перемена, завтрак), внеурочной деятельности (например, на занятиях педагога-психолога).

Необходимо отметить, что основной целью психологической диагностики является определение структуры дефекта: первичного, вторичного и т.д.

Согласно идеям Л.С. Выготского, первичные, или ядерные нарушения представляют собой мало обратимые изменения в параметрах работы той или иной функции, вызванные непосредственным воздействием патогенного фактора. Вторичные, или системные, нарушения имеют иную природу и свойства, представляя собой обратимые изменения процесса развития психических функций. В подобных случаях не исключена диагностическая ошибка, при которой вторичные нарушения принимаются за первичные. Следствием этого могут быть неверные рекомендации относительно характера и направления коррекционной работы, снижающие эффективность последней.

Диагностика психического развития ребенка включает в себя:

- 1. всестороннее клинико-психологическое изучение особенностей личностного развития ребенка с аутизмом;**
- 2. анализ системы семейных отношений, характера взаимодействия родителей и ребенка, стилей семейного воспитания, личностных особенностей родителей.**

Диагностика социальной среды ребенка включает в себя анализ негативных факторов социальной среды, травмирующих ребенка, особенности его социальной адаптации в среде, специфику его отношения к окружающим.

Диагностика должна осуществляться с помощью экстенсивных и интенсивных методов исследования.

К экстенсивным методам относятся:

- направленные беседы с родителями об особенностях психического развития ребенка на разных возрастных этапах:

- анализ медицинских документов, характеристик ребенка, полученных от педагогов;

- направленное наблюдение за ребенком в процессе консультирования, диагностики и других форм психологической помощи. (Не вызывает сомнений, что психологическая диагностика детей с ранним детским аутизмом должна опираться на умение психолога наблюдать за ребенком в процессе деятельности, доступной ему).

К интенсивным методам относятся экспериментально-психологические методы. Следует подчеркнуть, что проведение экспериментально-психологической диагностики детей с аутизмом с использованием инструментальных методов не всегда возможно, особенно для детей с тяжелой степенью аффективной патологии.

Педагогическая диагностика включает в себя:

- **наличие базисных функциональных навыков** (зрительный контакт; умение терпеливо ждать; усидчивость; выполнение инструкций (в том числе обращенных к группе, «в пространство», включающих условие или многошаговые действия); подражание, сопоставление объектов и изображений: навыки в художественно-изобразительной деятельности:

- **умения социально-бытовой адаптации:** сдерживание на людях стереотипного поведения (в частности, стереотипных движений или вопросов): закрепленный навык пользования туалетом.

- **речевые навыки:** способность отвечать на приветствие и приветствовать самому: достаточно большой словарный запас: спонтанные просьбы: умение просить о помощи: умение отвечать на вопросы: умение рассказывать о себе: умение описывать произошедшие события.

- **академические навыки** (счета, чтения, письма), а также навыки игры (поиска партнеров, самостоятельного ведения игры, понимания правил, использования игровых предметов в соответствии с их функциями и др.).

В отличие от обследования обычных детей обследование аутичного ребенка следует организовать более гибко, разрешить родителям присутствовать при обследовании.

Рассмотрим карту педагогического обследования для детей с аутизмом.

**КАРТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ
ШКОЛЬНОЕ ОТДЕЛЕНИЕ**

ФИО _____

Дата рождения _____

Домашний адрес (индекс) _____

Телефон _____

Класс _____

Программа (программы) обучения _____

Посещение ребенком ранее дошкольного учреждения или школы _____

Посещает ли ребенок в настоящее время другое учреждение? Какое?

Краткие сведения из анамнеза:

Особенности раннего развития и лечения _____

Жалобы:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

ОБЩИЕ ДАННЫЕ

Срок посещения данного учреждения _____

Срок обучения в данном классе (у данного учителя, воспитателя) _____

I	ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ И ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ			
1	ВИЗУАЛЬНЫЙ КОНТАКТ:			
1.1	Устанавливает			
1.2	не устанавливает			
2	КОММУНИКАТИВНЫЕ ОТНОШЕНИЯ:			
2.1	Вступает			
2.2	не вступает			
3	КОНТРОЛЬ ЗА ПОВЕДЕНИЕМ:			
3.1	осуществляет самостоятельный контроль			
3.2	импульсивен, но возможен внешний контроль			
3.3	стереотипное поведение			
3.4	полевое поведение			
3.5	Инактивен			
3.6	Аспонтанен			
3.7	нуждается в дополнительном поощрении			
4	ОБЩЕНИЕ (С ВЗРОСЛЫМИ И ДЕТЬМИ):			
4.1	Общается			
4.2	не общается			
4.3	избирателен в общении			
4.4	общение формальное			
4.5	наблюдает со стороны			
4.6	не интересуется			
4.7	проявляет агрессивные вспышки			
4.8	копирует поведение других			
4.9	общения избегает			
5	ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ В ОБЩЕСТВЕННЫХ МЕСТАХ:			
5.1	в столовой			
5.2	на праздниках			
5.3	на прогулке			
5.4	в транспорте			
5.5	на экскурсиях			
5.6	в театре			
6	испытывает ли страхи:			
6.1	Мотивированные			
6.2	не мотивированные			
II	ХАРАКТЕР ДЕЯТЕЛЬНОСТИ			
1	ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОСТЬ:			

1.1	деятельность целенаправленна			
1.2	деятельность хаотична			
2	СОСРЕДОТОЧЕННОСТЬ:			
2.1	сосредотачивается на конкретном задании			
2.2	кратковременно сосредотачивается на конкретном задании			
2.3	на конкретном задании не сосредотачивается			
3	ОТНОШЕНИЕ К ИНСТРУКЦИЯМ ПЕДАГОГА:			
3.1	Принимает			
3.2	не принимает			
3.3	выполняет по своему			
4	НАИБОЛЕЕ ПРОДУКТИВНЫЕ ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ:			
4.1	Игровая			
4.2	Учебная			
III	ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ			
1	ВЕРБАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ:			
1.1	полностью доступно			
1.2	способность вести диалог в стандартных ситуациях (как тебя зовут, сколько тебе лет и пр.)			
1.3	отсутствие способности к ведению диалога (использование речевых штампов, стереотипий без связи с ситуацией)			
2	НЕВЕРБАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ:			
2.1	визуальный контакт:			
2.1.1	Адекватный			
2.1.2	не адекватный			
2.1.3	следит за взглядом собеседника			
2.1.4	показывает глазами			
2.1.5	Эпизодический			
2.1.6	Избегает			
2.1.7	Отсутствует			
2.2	жесты:			
2.2.1	указательный жест			
2.2.2	показывает, управляя рукой матери, педагога			
2.2.3	другие формы использования жестов			
2.3	миимика:			
2.3.1	Адекватная			
2.3.2	Неадекватная			
2.3.3	Отсутствует			
2.4	интонация:			
2.4.1	Адекватная			
2.4.2	Неадекватная			
2.4.3	плохо модулированная			
3	ЗНАНИЕ О ДРУГИХ ЛЮДЯХ:			
3.1	об учащихся (имена, фамилии, пол)			
3.2	об учителях (имя, отчество учителя; воспитателя; других специалистов)			
3.3	имеет друзей			
3.4	есть предпочтения в общении			
3.5	имеет представления о том, что «любит» или «не любит» другой человек			

3.6	Понимает чувства и состояния другого человека			
IV	СФОРМИРОВАННОСТЬ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ			
1	НАВЫКИ САМООБСЛУЖИВАНИЯ (мытьё рук, вытирание рук полотенцем, самостоятельный туалет, одевание и раздевание, застегивание и шнуровка):			
1.1	Сформированы			
1.2	частично сформированы			
1.3	не сформированы			
2	ПРИЕМ ПИЩИ:			
2.1	ест самостоятельно			
2.2	ест с помощью взрослого			
2.3	ест только определенную пищу			
2.4	от питания в центре отказывается (указать причины отказа)			
V	ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ			
1	ПРЕДМЕТНЫЕ ДЕЙСТВИЯ:			
1.1	Осуществляет			
1.2	не осуществляет			
1.3	предпочитает манипуляцию с предметами			
1.4	предпочитает упорядоченные действия с предметами			
2	ПРЕДНАЗНАЧЕНИЕ ИГРУШЕК:			
2.1	Понимает			
2.2	не понимает			
3	САМОСТОЯТЕЛЬНЫЕ ИГРОВЫЕ ДЕЙСТВИЯ:			
3.1	Осуществляет			
3.2	не осуществляет			
4	СОВМЕСТНЫЕ ИГРОВЫЕ ДЕЙСТВИЯ:			
4.1	Осуществляет			
4.2	не осуществляет			
5	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРЕДМЕТОВ ЗАМЕНИТЕЛЕЙ:			
5.1	очень широко использует			
5.2	иногда использует (в какой ситуации)			
5.3	не использует			
6	РОЛЕВАЯ ИГРА (не сформирована; сформирована - на какой стадии):			
6.1	сюжетная игра			
6.2	символическая игра			
6.3	игра с правилами			
7	ЧТО ПРЕДПОЧИТАЕТ ДЕЛАТЬ В СВОБОДНОЕ ВРЕМЯ (рисует, читает, лепит, увлечен компьютером, поет и т.д. или бездействует):			
8	ПОВЕДЕНИЕ ВО ВРЕМЯ ИГРЫ:			
8.1	как себя ведет во время игры (стереотипно, гибко)			
8.2	как общается во время игры (вступает в контакт; берет на себя роль ведущего; является ведомым в игре; легко выходит из игры; на определенном этапе происходит «застревание»; при выводе из игры происходит аффективная вспышка)			
VI	ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ			
1	ОБЩАЯ ОСВЕДОМЛЕННОСТЬ И СОЦИАЛЬНО-БЫТОВАЯ			

	ОРИЕНТИРОВКА:			
1.1	представления о «себе»:			
1.1.1	правильно использует личное местоимение и притяжательные формы («я», «я-ты», «я-мы», «я-вы» и т.д.)			
1.1.2	Путает			
1.1.3	говорит о себе в «третьем лице»			
1.2	знание собственного имени, фамилии, адреса, имен родителей и т.д.:			
1.2.1	Сформированы			
1.2.2	не сформированы			
2	ВОСПРИЯТИЕ СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ:			
2.1	представление о цвете			
2.1.1	основные цвета:			
2.1.1.1	соотносит			
2.1.1.2	Показывает			
2.1.1.3	Называет			
2.1.2	оттеночные цвета			
2.1.2.1	Соотносит			
2.1.2.2	Показывает			
2.1.2.3	Называет			
2.2	представления о форме			
2.2.1	Соотносит			
2.2.2	Показывает			
2.2.3	Называет			
2.3	представление о величине			
2.3.1	Соотносит			
2.3.2	Показывает			
2.3.3	Называет			
2.3.4	строит сериационные ряды из 3-х элементов			
2.3.5	строит сериационные ряды из 10-ти элементов			
2.4	избирательность восприятия (н-р знает все цвета и их оттенки, но предпочитает некоторые особенно; или некоторые формы и т.д.)			
3	ВОСПРИЯТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ СООТНОШЕНИЙ			
3.1	ведущая рука:			
3.1.1	Правая			
3.1.2	Левая			
3.2	ориентировка в сторонах собственного тела:			
3.2.1	Ориентируется			
3.2.2	не ориентируется			
3.3	дифференциация пространственных понятий:			
3.3.1	выше-ниже			
3.3.2	дальше-ближе			
3.3.3	справа-слева			
3.3.4	впереди-сзади			
3.3.5	в центре			
3.4	ориентировка на плоскости:			
3.4.1	Ориентируется			
3.4.2	не ориентируется			
3.5	ориентировка в пространстве			
3.5.1	Ориентируется			

3.5.2	не ориентируется			
3.6	целостный образ предмета:			
3.6.1	складывание разрезных картинок из частей			
3.6.2	разрез по вертикали			
3.6.3	разрез по горизонтали			
3.6.4	разрез по диагонали			
3.6.5	разрез по ломаной линии			
3.7	временные представления:			
3.7.1	Календарь			
3.7.2	дни недели			
3.7.3	времена года и их характеристики			
3.8	понимание и использование логико-грамматических конструкций			
4	КОНСТРУКТИВНЫЙ ПРАКСИС			
4.1	складывание фигур из палочек:			
4.1.1	по подражанию			
4.1.2	по образцу			
4.1.3	по представлению			
4.2	конструирование из строительного материала:			
4.2.1	по подражанию			
4.2.2	по образцу			
4.2.3	по представлению			
5	ВНИМАНИЕ (ДЛИТЕЛЬНОСТЬ СОСРЕДОТОЧЕНИЯ, СТОЙКОСТЬ, ПЕРЕКЛЮЧЕНИЕ)			
5.1	плохо сосредотачивается:			
5.1.1	с трудом удерживает внимание на объекте			
5.1.2	низкая концентрация			
5.2	внимание поверхностное, недостаточно устойчивое:			
5.2.1	быстро истощается			
5.2.2	требует переключения на другой вид деятельности			
5.2.3	плохое переключение внимания			
5.3	внимание достаточно устойчивое:			
5.3.1	длительность сосредоточения и переключения внимания удовлетворительная			
6	ПАМЯТЬ:			
6.1	преобладает зрительная			
6.2	преобладает слуховая			
6.3	преобладает ассоциативная (опосредованное запоминание)			
6.4	запоминание материала:			
6.4.1	запоминает хорошо, быстро			
6.4.2	удерживает в памяти долго			
6.4.3	запоминает плохо			
6.4.4	быстро теряет			
6.5	избирательность памяти:			
6.5.1	зависит от материала			
6.5.2	зависит от анализатора			
7	ПРЕСЫЩЕНИЕ:			
7.1	ярко выражено			
7.2	возникает на фоне какого-либо одного вида деятельности			
7.3	практически отсутствует			

8	УТОМЛЕНИЕ:			
8.1	ярко выражено			
8.2	возникает на фоне какого-либо одного вида деятельности			
8.3	практически отсутствует			
VII	МОТОРИКА			
1	ОБЩАЯ МОТОРИКА:			
1.1	координация движений (неуклюжий, ловкий и т.д.)			
1.2	выполнение движений по инструкции (физические упражнения)			
1.3	ходьба (прямохождение, ходьба по лестнице и т.д.)			
1.4	прыжки (на 2-х ногах, на 1 ноге)			
1.5	Бег			
2	МИМИЧЕСКИЕ ДВИЖЕНИЯ ЛИЦА:			
2.1	Улыбка			
2.2	Плач			
2.3	серьезное выражение лица			
2.4	полное отсутствие мимических движений			
3	МЕЛКАЯ МОТОРИКА			
3.1	координированность движений пальцев рук			
3.2	выполнение двигательных актов пальцами рук:			
3.2.1	Застяжка			
3.2.2	Завязывание			
3.2.3	Шнуровка			
3.2.4	Вдевание			
3.3	манипуляция с мелкими предметами (пуговицы, мелкий конструктор):			
3.3.1	Осуществляет			
3.3.2	не осуществляет			
3.4	трехпальцевый хват:			
3.4.1	Сформирован			
3.4.2	не сформирован			
4	ИМИТАЦИЯ ДВИГАТЕЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ:			
4.1	пониженный тонус			
4.2	Псевдогиперкинезы			
4.3	наличие двигательных стереотипий (их связи с ситуацией)			
5	ГРАФИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ:			
5.1	Обводка			
5.2	соединение по точкам			
5.3	Штриховка			
5.4	Закрашивание			
5.5	Прорисовывание			
5.6	твердость прописываемых линий			
5.7	аккуратность линий			
5.8	рисунок (срисовывание, спонтанное рисование)			
VIII	ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ			
1	ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РЕЧИ:			
1.1	Мутизм			
1.2	наличие эхоталий			
1.3	наличие речевых штампов (указать какие)			

2	ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЕ:			
2.1	Правильное			
2.2	Нарушенное			
3	ОБЪЕМ СЛОВАРЯ			
3.1	активного:			
3.1.1	Достаточный			
3.1.2	Малый			
3.1.3	не достаточный			
3.2	пассивного:			
3.2.1	Достаточный			
3.2.2	Малый			
3.2.3	не достаточный			
3.3	наличие неологизмов			
4	ИНТОНАЦИЯ:			
4.1	речь интонирует			
4.2	речь не интонирует			
4.3	наличие специфических интонаций			
5	ФРАЗОВАЯ РЕЧЬ:			
5.1	Присутствует			
5.2	Отсутствует			
6	ГРАММАТИЧЕСКИЙ СТРОЙ РЕЧИ:			
6.1	Правильный			
6.2	Неправильный			
7	СОСТАВЛЕНИЕ РАССКАЗА:			
7.1	составляет (по картинке, по плану, самостоятельно)			
7.2	особенности составления рассказа			
7.3	не составляет			
8	ПЕРЕСКАЗ РАССКАЗА:			
8.1	составляет (по картинке, по плану, самостоятельно)			
8.2	особенности составления пересказа			
8.3	не составляет			
IX	ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА			
1	УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ:			
1.1	предметно-действенное			
1.2	наглядно-образное			
1.3	абстрактно-логическое			
2	ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННЫЕ ОТНОШЕНИЯ:			
2.1	Устанавливает			
2.2	устанавливает, но искажает (с опорой на латентные признаки)			
2.3	не устанавливает			
3	ОБОБЩАЮЩИЕ ПОНЯТИЯ:			
3.1	Сформированы			
3.2	сформированы, но искажено (с опорой на латентные признаки)			
3.3	не сформированы			
4	ПОНИМАНИЕ РАССКАЗА СО СКРЫТЫМ СМЫСЛОМ:			
4.1	улавливает скрытый смысл			
4.2	частично улавливает скрытый смысл			
4.3	не улавливает скрытый смысл			
5	ПРОБА «4-ЫЙ ЛИШНИЙ»:			

5.1	Выделяет			
5.2	выделяет с опорой на латентные признаки (указать какие)			
5.3	не выделяет			
6	СУЩЕСТВЕННЫЕ ПРИЗНАКИ ПРЕДМЕТОВ И ЯВЛЕНИЙ:			
6.1	Выделяет			
6.2	избирательно выделяет (с опорой на латентные признаки)			
6.3	не выделяет			
X	СФОРМИРОВАННОСТЬ УЧЕБНЫХ НАВЫКОВ			
1	ПРЕДПОЛАГАЕМАЯ ПРОГРАММА ОБУЧЕНИЯ			
1.1	общеобразовательная программа:			
1.1.1	математика класс			
1.1.2	русский язык (письмо)- класс			
1.1.3	литература (чтение)- класс			
1.1.4	окружающий мир (природоведение)- класс			
1.1.5	изо- класс			
1.1.6	музыка- класс			
1.1.7	ритмика- класс			
1.1.8	труд- класс			
1.1.9	физкультура, обж- класс			
1.2	программа для детей с задержкой психического развития:			
1.2.1	математика класс			
1.2.2	русский язык (письмо)- класс			
1.2.3	литература (чтение)- класс			
1.2.4	окружающий мир (природоведение)- класс			
1.2.5	изо- класс			
1.2.6	музыка- класс			
1.2.7	ритмика- класс			
1.2.8	труд- класс			
1.2.9	физкультура, обж- класс			
1.3	программа для детей с умственной отсталостью:			
1.3.1	математика класс			
1.3.2	русский язык (письмо)- класс			
1.3.3	литература (чтение)- класс			
1.3.4	развитие речи на основе предметов и явлений окружающей действительности- класс			
1.3.5	изо- класс			
1.3.6	музыка- класс			
1.3.7	ритмика- класс			
1.3.8	труд- класс			
1.3.9	физкультура, обж- класс			
2	МАТЕМАТИКА			
2.1	владение счетными операциями:			
2.1.1	формальный счет			
2.1.2	осмысленный счет в пределах возрастной нормы			
2.1.3	отсутствие счета (снижение уровня мыслительных операций)			
2.2	решение задач:			
2.2.1	задачи не решает			
2.2.2	решает задачи формально			
2.2.3	решает простые задачи осмысленно			

2.2.4	задачи решает осмысленно в соответствии с возрастной нормой			
2.2.5	задачи решает осмысленно в соответствии с программными требованиями			
3	ЧТЕНИЕ			
3.1	навык чтения:			
3.1.1	владеет навыками глобального чтения			
3.1.2	владеет навыками послогового чтения			
3.1.3	владеет навыками побуквенного чтения			
3.1.4	читает бегло			
3.2	техника чтения:			
3.2.1	соответствует требованиям школьной программы			
3.2.2	ниже требований школьной программы			
3.3	понимание смысла прочитанного			
3.3.1	смысл прочитанного понимает			
3.3.2	смысл прочитанного понимает частично			
3.3.3	смысл прочитанного не понимает			
4	ПИСЬМО			
4.1	навык письма:			
4.1.1	письмо элементов букв			
4.1.2	письмо печатными буквами			
4.1.3	письмо прописными буквами			
4.2	скорость письма:			
4.2.1	отвечает требованиям программы			
4.2.2	ниже требований программы			
4.3	списывание:			
4.3.1	списывает печатные буквы			
4.3.2	списывает печатные слова			
4.3.3	списывает печатный текст			
4.3.4	списывает прописные буквы			
4.3.5	списывает прописные слова			
4.3.6	списывает текст прописными буквами			
4.4	грамотность:			
4.4.1	пишет грамотно			
4.4.2	пишет с ошибками (страдает орфография)			
4.4.3	Дисграфия			
4.4.4	некоторые буквы пишет зеркально (указать какие)			
4.4.5	письмо зеркальное			

ЗАКЛЮЧЕНИЕ:

На первом ПМПк школы, который обычно проходит в начале октября, междисциплинарная команда на основании результатов комплексной диагностики и совместного обсуждения определяет:

1. Основные особенности ребенка, препятствующие успешному освоению образовательной программы, развитию и социальной адаптации.

2. Специальные условия обучения. Уточнение условий осуществляется на основании индивидуальных особенностей по результатам комплексного обследования и анкетирования родителей.

Специальные условия включают: наличие специалистов сопровождения, адаптацию среды, учебного материала и т.д.

При наличии в школе кадрового ресурса и решения внутреннего ПМПк о необходимости включения дополнительного специалиста сопровождения для конкретного ребенка, возможно изменение специальных условий.

3. Содержание, методы и формы комплексного психолого-педагогического сопровождения ребенка и его семьи.

4. Направления и цели коррекционно-развивающей работы, обучения и воспитания ребенка.

4 этап - разработка индивидуальной коррекционной программы (программы психолого-педагогического сопровождения).

По итогам консилиума дорабатывается и утверждается адаптированная программа для обучающегося с РАС, включающая коррекционно-развивающую область. В случаях, когда разработка АОП не требуется, разрабатывается индивидуальная коррекционная программа (программа психолого-педагогического сопровождения).

Цель сопровождения аутичного ребенка в школе - проектировании образовательного маршрута - осуществляется выбор формы обучения, постановки целей и подбора методов обучения, которые подходят конкретному аутичному ребенку.

Целью создания индивидуальной коррекционной программы является:

- обеспечение формирования и реализации образовательных потребностей детей на основании выбора и оптимизации учебной, психической и физической нагрузок с учетом индивидуальных особенностей их развития;

- организация наиболее оптимальных для ребенка условий обучения с целью развития его потенциала и формирования необходимых знаний, умений и навыков;

- отражение специфических для ребенка средств овладения необходимым (программным) содержанием (Е.А.Екжанова).

Как было отмечено выше, аутичные дети нуждаются в дифференцированном подходе при определении образовательного маршрута. И диапазон выбора чрезвычайно широк: от возможности освоения ребенком массовой программы и обучения при специальной поддержке в обычной

школе до необходимости формирования специальной индивидуальной программы образования.

В общем виде схема конструирования индивидуальной коррекционной программы выглядит следующим образом (Дж. Рензулли):

1. Определить уровень развития ребенка.
2. Очертить долгосрочные и краткосрочные цели и путь к их достижению.
3. Определить время, которое должен затратить ребенок на усвоение того или иного материала.
4. Предусмотреть участие родителей.
5. Определить способы оценки успехов воспитанника.

На этапе конструирования индивидуального образовательного маршрута для аутичного ребенка важно предусмотреть следующие условия его включения:

1. Объем включения:

- частичное включение (с тьютором, воспитателем).
- полное включение (возможно только при условии подготовленности только при условии подготовленности ребенка с запасом на 1 четверть). Обязательно дозированное введение, желательно на тот урок, на котором он более успешен:

2. Рекомендуемая образовательная программа:

- основная образовательная программа;
- адаптированная образовательная программа;
- индивидуальная программа реабилитации.

При определении возможности освоения аутичным ребенком образовательной программы устанавливаются следующие обязательные направления коррекционной помощи в сфере жизненной компетенции:

1. развитие адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях, о насущно необходимом жизнеобеспечении;
2. развитие способности вступать в коммуникацию со взрослыми по вопросам медицинского сопровождения и созданию специальных условий для пребывания в школе, своих нуждах и правах в организации обучения;
3. овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни;
4. овладение навыками коммуникации;
5. дифференциация и осмысление пространственной организации;
6. осмысление своего социального окружения и освоение соответствующих возрасту системы ценностей и социальных ролей.

5 этап - ознакомление родителей с образовательной программой или индивидуальной коррекционной программой.

Учитель и специалисты информирует родителя о планируемой работе с ребенком и включают родителей в процесс коррекционной работы.

6 этап - этап реализации индивидуальной коррекционной программы выступает в последовательной, временной организации принципа индивидуализации. Обязательным моментом сопровождения индивидуального маршрута является проведение диагностических срезов состояния психофизического развития ребенка с аутизмом (1 раз в месяц).

Выделяют наиболее важные для всех групп детей с аутизмом направления коррекционной работы:

- коррекция дезадаптивного поведения;
- развитие социально-бытовой ориентировки;
- формирование стереотипа учебного поведения;
- формирование коммуникативных навыков;
- формирование навыков социального взаимодействия;
- формирование представлений о себе и своем социальном окружении.

Эти направления в данном проекте описаны.

Также важными направлениями коррекционной работы являются следующие:

- формирование «модели психического»;
- сенсорно-перцептивное развитие;
- развитие познавательной деятельности (когнитивное развитие);
- коррекция нарушений устной и письменной речи;
- эмоционально-личностное развитие.

7 этап – итоговая диагностика. Цель: выявление результатов действия маршрута (трудность сохранилась или не сохранилась). Следует заметить, при построении индивидуального образовательного маршрута ребенка с аутизмом совершенно необходимым становится комплексный подход к диагностике, коллегиальное обсуждение результатов психологической и педагогической диагностики.

8 этап - проведение итогового заседания психолого-медико-педагогического консилиума.

Таковы общие требования, этапы организации сопровождения обучения аутичного ребенка. При правильной организации жизни ребенка, развитии жизненного стереотипа (кропотливой работе многих лет) в большинстве своем поведенческие проблемы аутичного ребенка разрешаются.

4. Направления коррекционной работы, осуществляемые на этапе реализации индивидуальной коррекционной программы

4.1 Установление контакта

Первоначально необходимо приучить ребенка к новому месту и незнакомому ему прежде взрослому. Если первый контакт состоялся, на последующих занятиях можно начинать внедряться в личное поле ребенка с целью внесения изменений в поведение.

Начинать следует с того, чтобы ребенок научился видеть человека вообще, получить положительный опыт контакта. Необходимо установление партнерских отношений с ребенком, обращение к его личности с тем, чтобы он мог осознать свои трудности.

Чувство привязанности, симпатии, расположения к человеку создает ребенку положительный эмоциональный опыт, является дальнейшей основой для межличностных связей.

Партнерские отношения - это двухсторонние отношения, поэтому аутичный ребенок способен воспроизводить партнерство в той степени, в которой терапевт может ему это партнерство предложить.

подавляющее большинство детей-аутистов (включая 1-ую группу) в состоянии увидеть терапевта уже при первом контакте. На осознание действительно требуется время. При первичном контакте **необходимо создание поля «мы».**

Необходимо владение первичным, доступным аутичному ребенку языком, как родителями, так и специалистами, работающими с ребенком.

На первых этапах доступнее общение с аутичным партнером при руководстве психолога. Адекватные формы поведения лучше формируются на индивидуальных занятиях и на занятиях в паре. При занятиях групповой игровой психотерапией в первую очередь речь идет о повышении уровня переносимости ребенком ситуации включенного общения, ситуации группового напряжения, конфликтов, неизбежно возникающих между потребностями аутичного ребенка и возможностью их немедленного удовлетворения.

Очень ценным является для аутичного ребенка **опыт пребывания в здоровой группе, наблюдение за обычными детьми при поддерживающем и объясняющем партнере** (это может быть родитель, психолог, социальный работник).

Групповые занятия с аутичными детьми могут проводиться с группами, сформированными по нескольким разным принципам: пола, возраста, уровня развития, количества и качества аутичных проявлений.

Хорошей моделью является **группа, состоящая из двух подгрупп детей одного возраста, но разного уровня развития. Первыми приходят дети, у которых аутичное состояние более выражено, затем, через полчаса - их ровесники, аутичные проявления которых не настолько ярки.** В течение получаса дети обеих подгрупп находятся в игровом зале вместе, затем более тяжелые дети уходят, и занятие продолжается в течение получаса для легкой подгруппы.

В чем преимущества такого подхода? Для группы более аутичных детей - это возможность предварительной адаптации в более комфортных условиях и при большем персональном внимании к каждому из них психологов-психотерапевтов и их помощников, а также более полное включение в атмосферу занятий. Далее, когда появляются их более развитые

(или менее аутичные) сверстники, они уже готовы к восприятию, пусть и частичному, которой уже владеют дети второй подгруппы.

Для детей второй подгруппы - это возможность после несколько хаотичной и деструктивной обстановки, которую создают тяжело аутичные дети, полчаса провести в более комфортной атмосфере структурированной деятельности, гораздо менее аффективно окрашенной. При этом первые полчаса занятий важны для увеличения уровня переносимости дискомфорта (шума, агрессии и так далее). Для детей первой подгруппы встреча в игровом зале с более адаптированными аутичными сверстниками зачастую единственная возможность контакта с детьми, чей уровень развития значительно превышает их собственный. Такое же пересечение возможно и между группами с одним уровнем адаптации, но различными по возрасту, тогда первыми приходят более младшие дети.

Основная задача специалистов в группе - не допускать возникновения и развития ситуаций, которые могут повлечь ущерб для здоровья ребенка. Он должен уметь вовремя распознавать и блокировать агрессивные и аффективные состояния у детей, а также использовать возникающее в процессе терапии групповое напряжение для конструктивных изменений в поведении детей, в восприятии ими себя и другого.

Самое главное в работе специалистов на первых этапах улучшить качество жизни ребенка и его семьи в целом устранить, по возможности уменьшить такие проявления как, агрессия, проблемы с питанием, навыки опрятности.

4.2 Коррекция дезадаптивного поведения

Виды дезадаптивного поведения у детей с аутизмом:

1. Агрессия. Ребенок причиняет боль другим людям. Он может кусаться, щипаться, царапаться и т.д. Например, в ответ на просьбу учителя сесть за парту или выполнить задание, которое не нравится ребенку, он начинает пинать ногой своего соседа по парте.

2. Самоагрессия (членовредительство). Ребенок причиняет боль себе. Бьется головой о поверхности окружающих предметов, кусает себя, бьет. Примером такого поведения может быть следующая ситуация: ребенок начинает бить себя руками по голове, если ему не разрешают встать из-за стола во время урока.

3. Повторяющиеся действия (стереотипии). Ребенок хлопает в ладоши, трясет руками перед лицом, выстраивает предметы в ряд, крутит предметы, издает протяжные повторяющиеся звуки, пишет или повторяет цитаты из фильмов.

4. Ритуалы. Ребенок носит только определенную одежду, ест продукты определенного цвета, требует, чтобы вещи в комнате находились на определенных местах. Ежедневно совершает одни и те же действия в строго определенном порядке.

5. Деструктивное поведение. Поведение направлено на порчу предметов. Ребенок может разбрасывать и ломать предметы, рвать книги. Например, на уроке ребенок начинает рвать тетрадь, если допускает при письме ошибку в слове.

6. Вспышки гнева. Ребенок может начать плакать, кричать, падать на пол. Например, ребенок начинает кричать и стучать по столу, когда учитель исправляет его ошибку.

7. Импульсивное поведение. Ребенок вскакивает с места, хватается за предметы, убегает. Например, мальчик во время урока может вставать с места и подбегать то к окну, то к шкафу с игрушками каждые три минуты. Учителю приходится останавливать урок и просить его вернуться на место.

8. Общественно неприемлемое поведение. Ребенок может произносить слова, которые являются неприемлемыми в обществе, или невежливые слова, которые могут обидеть других людей. Ребенок не соблюдает дистанцию при взаимодействии с другими, раздевается в присутствии посторонних. Также, если ребенок видит пакетик с конфетами в чужой сумке, то залезает в эту сумку и хватается за конфеты.

Наличие дезадаптивного поведения у детей с РАС часто связано с отсутствием коммуникативных навыков: они не могут адекватно (традиционным способом) выразить просьбы, отказ, привлечь внимание, сообщить об усталости, боли и т.д. В такой ситуации остается единственный вариант – сообщить окружающим о своих желаниях и потребностях неадекватным способом.

Для коррекции дезадаптивного поведения при расстройствах аутистического спектра эффективны принципы прикладного поведенческого анализа – АВА.

Суть данного подхода заключается в устранении или уменьшении дезадаптивного поведения ребенка путем изменения окружающей обстановки, окружающих условий. К таким условиям относятся изменения в социальном и физическом (материальном) окружении.

Примеры изменения социального окружения: уменьшение числа детей в классе, изменение поведения учителя, включение в групповые занятия сверстников, к которым ребенок с РАС испытывает интерес, и т.д.

Примеры изменения физического окружения: структурирование окружающего пространства, использование наглядных расписаний, визуальных подсказок, таймеров.

Коррекция дезадаптивного поведения включает следующие важные шаги:

1. Описание поведения, которое необходимо устранить. Это необходимо для того, чтобы все люди, работающие с ребенком, имели единые согласованные представления о целях коррекционной работы и параметрах оценки дезадаптивного поведения. Отмечается название дезадаптивного поведения (крик, агрессия), описание (как внешне выглядит поведение, какие действия производит ребенок во время наблюдаемого

эпизода), как начинается и завершается поведение, продолжительность, интенсивность (насколько ярко выражено данное поведение).

2. Оценка дезадаптивного поведения: определение функции дезадаптивного поведения (получение желаемого, привлечение внимания, избегание, аутостимуляция (разрывание бумаги) и поддерживающих условий (предшествующие события (например, просьба сесть за парту), последствия (события, которые происходят после дезадаптивного поведения)).

3. Формулировка целей коррекционной работы, т.е. формулируется навык, который планируется сформировать в качестве альтернативы дезадаптивному поведению.

Если ребенок при выполнении трудных заданий демонстрирует протестные реакции (например, кричит), то формулировка цели может быть следующая: «Ребенок научится просить о помощи, используя слово «помоги» при выполнении заданий, с которыми он не может справиться самостоятельно».

4. Выбор методов коррекционной работы.

Horner предлагает в работу по коррекции нарушений поведения включать несколько аспектов:

- предотвращение дезадаптивного поведения;
- обучение новому поведению (альтернативному поведению);
- подкрепление адаптивного поведения;
- уменьшение подкрепления дезадаптивного поведения;
- обеспечение безопасности (по мере необходимости).

Предотвращение дезадаптивного поведения

Основная работа по коррекции дезадаптивного поведения происходит до момента его начала. Методы работы с предшествующими событиями называются предупреждающими (изменение условий таким образом, чтобы дезадаптивное поведение не началось).

Например, если в ходе наблюдения и функционального анализа поведения установлено, что особенно ярко нарушения поведения проявляются у ребенка при скоплении большого числа людей, то педагоги будут стараться на первых порах не включать ребенка в масштабные внеурочные мероприятия.

В такой ситуации целесообразно **использовать стратегию поэтапного и фрагментарного включения ученика в массовые мероприятия.**

Такая методика минимизирует риск возникновения дезадаптивного поведения и обеспечивает постепенное привыкание ребенка к этим событиям.

Обучение новому поведению (альтернативному поведению).

Варианты альтернативного поведения:

1. Получение желаемого:

- научить ребенка просить любимый предмет или получить разрешение заниматься любимым делом с помощью слов, карточек, жестов или письменно;

- научить ребенка ждать получения желаемого предмета, деятельности.

2. Получение внимания:

- научить ребенка обращаться к людям по имени;
- научить обращать на себя внимание при помощи фраз типа: «смотри», «можно задать вам вопрос?»;
- научить дотрагиваться (похлопать) другого человека по плечу;
- научить поднимать руку на уроке;
- научить ждать, когда человек подойдет.

3. Избегание:

- научить адекватно выражать отказ;
- научить просить о перерыве;
- научить просить о помощи.

4. Аутостимуляция:

- научить качаться в кресле-качалке, напольных качелях в виде лошади вместо дезадаптивных раскачиваний стоя или сидя.

- использовать батут или большой мяч (фитбол) вместо подпрыгиваний на цыпочках или на стуле.

- использовать калейдоскоп или игрушки с вращающимися светодиодными лампами для зрительной стимуляции вместо размахиваний руками перед лицом;

- использовать барабан вместо постукиваний по столу;

- использовать ручной эспандер вместо стереотипного напряжения рук перед лицом и т.д.

Проиллюстрируем методику обучения альтернативному поведению на конкретном примере.

Если у ребенка много эпизодов поведения, направленного на избегание выполнения заданий (крики, разбрасывание предметов, агрессивные проявления), целесообразно сформировать у него альтернативный навык – просить перерыв. Вначале ребенок может просить перерыв очень часто. Педагог каждый раз будет предоставлять ему возможность уйти на перерыв. Это позволит ребенку быстро научиться пользоваться просьбами для перерыва и снизит частоту дезадаптивного поведения.

Постепенно учитель будет вводить ограничение на количество перерывов во время урока. Например, ребенок будет получать на урок три карточки, которые он может поменять на перерыв. Ребенок должен будет сам решить, в какой момент лучше всего использовать эти карточки. Потом можно будет выдавать три карточки на весь учебный день.

Уменьшение количества возможных перерывов должно происходить постепенно. Если при этом проводить работу по изменению учебного процесса, то можно будет быстро прийти к намеченной цели. Если ребенок

будет успешен и заинтересован во время урока, то он реже будет испытывать потребность в перерыве.

Подкрепление адаптивного поведения и уменьшение подкрепления дезадаптивного поведения

Наличие дезадаптивных форм поведения связано с их подкреплением в течение жизни ребенка.

Приведем примеры подкрепления дезадаптивного поведения:

- когда ребенок устает на уроке и начинает кричать, учитель дает ему мобильный телефон, чтобы он не кричал;
- ребенок, стремясь привлечь внимание сверстников, снимает штаны в коридоре, и все ученики смотрит на него;
- ребенок «закатывает истерику» в столовой, чтобы ему дали компот, и ему дают еще стакан компота.

То есть события, которые происходят после начала дезадаптивного поведения (последствия), в приведенных ситуациях являются подкреплением такого поведения и способствуют его поддержке, закреплению.

Для уменьшения дезадаптивного поведения устраняются все последствия, подкрепляющие его. Используется техника угашения, которая заключается в игнорировании такого поведения. Угашение применяется тогда, когда дезадаптивное поведение уже началось. В такой ситуации задача состоит в том, чтобы остановить дезадаптивное поведение, не подкрепляя его.

Под игнорированием понимается полное внешнее спокойствие. В момент дезадаптивного поведения ребенку не предоставляется ни позитивное, ни негативное внимание. Взрослый не успокаивает ребенка, не повышает на него голос. Важно помнить, что негативное внимание зачастую является более сильным подкреплением, так как выражается в более яркой форме. Можно часто слышать от родителей, что иногда у них есть ощущение, что ребенок специально их доводит. Но стоит родителю накричать на ребенка, как тот сразу становится как «шелковый». Во многих случаях дети редко получают внимание родителей за хорошее поведение, и только «баловство» помогает им привлечь повышенное внимание взрослых.

Для устранения дезадаптивного поведения, связанного с привлечением внимания, учитель перестает оказывать внимание ученику во время эпизодов дезадаптивного поведения, но при этом начинает уделять ему избыточное внимание, когда дезадаптивное поведение отсутствует.

Таким образом, поведение взрослого включает следующие действия:

- взрослый всегда игнорирует дезадаптивное поведение ребенка, направленное на получение внимания (например, продолжает заниматься своими делами, смотрит в другую сторону);
- после завершения эпизода дезадаптивного поведения или до его начала, взрослый демонстрирует ребенку образец правильного поведения

(дотронуться до плеча человека, позвать его по имени, сказать «смотри», поднять руку на занятии и т.д.);

– взрослый подкрепляет попытку ребенка привлечь внимание адекватным способом (сразу предоставляет внимание: поворачивается и смотрит на ребенка, делает то, что хочет ребенок в данный момент).

Если ребенок проявляет дезадаптивное поведение, стремясь получить желаемое:

– взрослый всегда игнорирует дезадаптивное поведение ребенка, направленное на получение желаемого (например, продолжает заниматься своими делами, смотрит в другую сторону);

– после завершения эпизода дезадаптивного поведения или до его начала, взрослый демонстрирует ребенку образец правильного поведения (выразить просьбу при помощи слова «дай», карточки с изображением данного предмета);

– взрослый подкрепляет попытку ребенка выразить просьбу адекватным способом (сразу же дает желаемый предмет).

В случае, когда ребенок проявляет дезадаптивное поведение, стремясь избежать чего-либо:

– взрослый всегда игнорирует дезадаптивное поведение ребенка, выражающее отказ: продолжает настаивать на выполнении задания, действия;

– после завершения эпизода дезадаптивного поведения или до его начала взрослый демонстрирует ребенку образец правильного поведения (сказать «нет», «не хочу», помотать головой, отодвинуть от себя предложенный предмет ладонью);

– взрослый подкрепляет попытку ребенка выразить отказ адекватным способом (сразу убирает то, что не хочет ребенок).

Во время эпизодов дезадаптивного поведения, связанных с отказом ребенка от учебной деятельности, важно также не демонстрировать яркую эмоциональную реакцию. Спокойное лицо, неэмоциональный, «сухой», голос, четкие ясные инструкции: «Стоп. Не бей. Сядь». В некоторых ситуациях можно молча указывать на визуальные правила и инструкции. При этом желательно не смотреть прямо на ребенка. То есть не проявлять никаких знаков внимания. Но при этом учитель должен всегда находиться рядом с ребенком и перенаправлять его к той деятельности, которая может позволить учителю предоставить подкрепление. Учитель может напомнить, какое задание ребенок должен сейчас выполнить. Или напомнить ребенку, что он может попросить помощи для выполнения задания. Как только ребенок возвращается к деятельности, учитель должен перейти от спокойного, невозмутимого внешнего вида к максимальному проявлению положительных эмоций и внимания. Такое положительное внимание будет подкреплением ребенку за правильно сделанный выбор.

Таким образом, устранение подкрепления дезадаптивного поведения и одновременно предоставление подкрепления за правильное поведение делает коррекционную работу эффективной.

5. Коррекция.

Чаще всего в ходе коррекции дезадаптивного поведения эффективен не отдельный метод или прием, а комбинация целого спектра техник, которые становятся эффективными только при условии их совместного использования.

Коррекция дезадаптивного поведения, выражающего отказ от учебной деятельности

Предупреждающие техники:

– учитель выбирает задания, интересные для ребенка, выполнение их является для него подкреплением;

– учитель выбирает подкрепления, мотивирующие ребенка к выполнению задания, и демонстрирует при помощи визуального расписания («сейчас»/«потом»), что после выполнения задания ребенок получит это подкрепление.

– если возникает необходимость выполнения неинтересного задания, которое может вызвать у ребенка дезадаптивное поведение, то занятие проводится в индивидуальном режиме. Это нужно для того, чтобы в случае возникновения такого поведения иметь возможность провести его коррекцию.

Работа непосредственно по коррекции «избегающего» поведения:

Если в процессе выполнения задания у ребенка все же возникают первые признаки дезадаптивного поведения, то учитель:

– дает подсказку, чтобы ребенок попросил о помощи, если задание является трудным; как только ребенок попросил помощь, педагог сразу предоставляет ее (подкрепление);

Если ребенок категорически отказывается выполнять задание, то учитель:

– игнорирует дезадаптивное поведение ребенка, направленное на избегание выполнения задания: продолжает настаивать на его выполнении, не снимая требований;

– использует все возможные способы, чтобы задание было выполнено;

– дает подкрепление ребенку, когда задание выполнено (любимое ребенком лакомство, предмет, деятельность, перерыв, похвалу и т.д.).

Коррекция аутостимулирующего поведения

Предупреждающие техники:

– основываясь на результатах обследования ребенка, педагоги подбирают сенсорные материалы и оборудование, использование которых приносит ему удовольствие (является подкреплением) и способствует переводу аутостимуляций в «адаптивный формат» (например, для детей, которые любят кружиться – вращающееся кресло);

- педагоги обучают ребенка адаптивным действиям;
- учитель вводит правила, иллюстрирующие ребенку, что кружиться можно в рекреации и физкультурном зале, а в классе можно крутиться только на вращающемся кресле;
- правила поведения, оформленные на отдельном плотном листе картона, систематически просматриваются вместе с ребенком;
- взрослые планируют деятельность ребенка таким образом, чтобы на аутостимуляции оставалось минимальное количество времени.

Работа непосредственно с аутостимуляциями:

Если аутостимуляции возникают в свободной деятельности (например, на перемене):

- до наступления аутостимуляций или при появлении первых признаков аутостимуляции, если это происходит в неполюженном месте (например, в классе), учитель показывает ребенку правила поведения и демонстрирует образец правильного альтернативного поведения с использованием заранее подготовленных сенсорных материалов и оборудования;
- взрослый стремится сделать так, чтобы альтернативное поведение приносило ребенку больше удовольствия, чем дезадаптивные аутостимуляции;
- если аутостимулирующее поведение все-таки проявляется, то взрослый мягко блокирует его, давая возможность совершать только адаптивные действия.

Если аутостимуляции проявляются на уроках, то:

- возможно организовать сопровождение ребенка тьютором;
- учитель может организовать занятие с коротким перерывом в середине урока, в течение которого ребенок получает возможность для аутостимуляций. Такой перерыв будет служить подкреплением за правильно выполненное задание;
- на время короткого перерыва ребенок вместе с тьютором выходят из класса. В рекреации он может покружиться две минуты. Тьютор засекает время, используя таймер;
- как только прозвучал сигнал, тьютор с ребенком возвращаются в класс.

Описанные примеры наглядно иллюстрирует, что в реальной жизни методы и приемы коррекционной работы используются в комплексе и включают: предупреждающие методы, формирование альтернативного поведения, демонстрацию действий (моделирование), подсказку, подкрепление и другие техники.

6. Непрерывная оценка динамики коррекционной работы.

Для проведения оценки эффективности используемых методик применяются методы наблюдения за поведением. Ниже представлены некоторые параметры оценки поведения (Шаповалова, 2015):

1. Окончательный продукт. После некоторых видов дезадаптивного поведения остается какой-то результат, например, порванные тетради или разбросанные учебные принадлежности. Это единственный метод наблюдения за поведением, который допускает сбор данных не сразу во время эпизода поведения, а после его окончания по анализу полученных «продуктов». В качестве показателя дезадаптивного поведения может выступать число разбросанных предметов.

2. Количество. Считается количество эпизодов определенного поведения: ученик в течение урока 6 раз поднимал руку, чтобы ответить на вопрос учителя; ученик трижды бросал карандаш на пол во время урока.

3. Продолжительность. Подсчитывается, сколько по времени длилось то или иное поведение. Ученик бегал по кругу на уроке физкультуры 5 минут. Ученик кричал после предъявления инструкции учителя 40 секунд.

4. Частота: полный интервал. Оценивается наличие или отсутствие поведения за отрезок времени. Интервал засчитывается, если поведение происходило на протяжении всего интервала (например, ребенок выполнял за партой графические задания в течение 5 минут).

5. Частота: частичный интервал. Интервал засчитывается, если поведение было хотя бы раз зафиксировано во время данного интервала, его продолжительность в данном случае не важна (например, ребенок на перемене обратился к другому ребенку, называя его по имени).

6. Частота: моментальный взгляд. Интервал засчитывается, если поведение произошло в момент, когда наблюдающий посмотрел на ученика (например, когда учитель посмотрел на ребенка, он выполнял упражнения на физкультуре вместе с другими детьми). Обычно это происходит в конце каждого интервала.

Выбор метода наблюдения зависит от того поведения, с которым работают педагоги, и от той характеристики поведения, которую планируется изменить. Наблюдение за поведением ребенка на основе выделенных параметров позволяет определить динамику в обучении адаптивным навыкам и в коррекции дезадаптивного поведения.

4.3 Преодоление агрессии через холдинг-терапию

Автором метода **холдинг-терапии** (от английского «hold» - держать) является доктор **Марта Велш**, руководитель Материнского центра в Нью-Йорке.

Этот метод **состоит в попытке форсированного, почти насильственного образования физической связи между матерью и ребенком**, т. к. именно отсутствие этой связи считается сторонниками этого метода центральным нарушением при аутизме. Причём ребёнок удерживается лицом к лицу с родителем, что позволяет наладить эмоциональный контакт.

Назначение холдинг терапии - пробиться через неприятие ребенком матери (а через это, позже, и всего мира) и развить в нем ощущение и привычку чувствовать себя комфортно. Этот подход включает в себя большую работу с родителями по разъяснению необходимости приучения ребенка к контакту с усиленным включением тактильных ощущений до тех пор, пока он не почувствует приятность от такого общения, несмотря на свое начальное отторжение.

Принцип проведения холдинг-терапии

Мать садится на стул, сажает ребёнка лицом к себе на колени, ноги ребёнка свободно свисают по сторонам от тела матери. Мать насильно удерживает ребенка в своих объятиях, преодолевая его физическое и моральное сопротивление. Во время тактильного контакта с ребенком говорит ему о своих чувствах, как его любят папа и мама, как они просят его остаться, не покидать их. Причём если у матери в момент холдинг-терапии нарастает раздражение, его тоже проговаривают, включая даже проявление гнева на его сопротивление. Такое словесное сопровождение учит ребёнка понимать язык и чувства матери, несмотря на то, что его эмоциональные особенности препятствуют процессу восприятия материнской ласки.

Различают систематические удерживающие упражнения, проводимые ежедневно 1-2 раза в сутки и специально организованные упражнения, которые проводятся в состоянии возбуждения у ребенка или из-за каких-либо других изменений его эмоционального поведения.

В первые месяцы ребенку с аутизмом эти упражнения крайне неприятны, и он сопротивляется до тех пор, пока не обессилит. Крайне важно преодолеть детское сопротивление, что является критическим периодом дальнейшей эффективности предпринимаемой терапии.

Для провокаций неудовольствия у ребенка предлагаются такие упражнения, как например: показ желанных предметов без возможности завладеть ими или дотронуться до них; предотвращение попыток ребенка сориентироваться в пространстве, поворачивая голову или оборачиваясь; воздействие на ребенка такими стимулами, которые являются для него неприятными, но социально принятыми (длительный поцелуй, если он это не любит, шептания прямо в ухо, если у него повышенная чувствительность к близким звукам, поглаживание по волосам и т. п.). Мать должна четко контролировать и предотвращать любую попытку ребенка причинить ей вред, но в то же время она должна продолжать упражнения.

Именно в этом заключается двойственность ее роли. С одной стороны мать, должна дать ребенку почувствовать свою исключительность, и в этом отношении проявлять себя как сильная личность, а с другой стороны, - она должна выступать в роли защитницы.

Занятие с ребенком заканчивается после того, как ребенок прошел через этап истощения и подчинения, что позволило матери предоставить ребенку комфортные условия покоя или спокойной непродолжительной игры. Она и сама в этот момент находится в состоянии истощения как

физически, так и эмоционально. Однако именно в это время устанавливается особая эмоциональная связь и возникает тесный чувственный контакт у матери и ребёнка.

Классическая форма холдинг-терапии начинается с 1 часа удержания и идёт по сокращению времени, ориентируясь на успокоение ребёнка. Если же у ребёнка судорожный синдром или эпилепсия, то специально проводимая холдинг-терапия, проводится по увеличению времени от 3 минут до 10 минут (к середине 2 недели холдинг-терапии) ежедневно 1-2 раза в день в определённое время.

Занятие в моменты возбуждения ребёнка проводятся гораздо более длительно – удержание осуществляется вплоть до 1 часа, пока ребёнок не расслабится полностью.

Аутичный ребенок при этом оказывает сопротивление, может драться, кусаться, вырываться. Мама ни в коем случае не должна сдаваться, продолжать держать ребенка и установить с ним контакт глазами, пока ребенок не прижмется к ней и не расслабится. Примерно после часа холдинга ребенок начинает контактировать с мамой и, расслабившись, может даже заснуть. Это считается наиболее благоприятным исходом ситуации.

Необходимо подключить к этой процедуре всех членов семьи, так отец поддерживает мать, которая держит ребенка. При отсутствии возможности проводить терапию в нужном объёме матерью, её проводят 2 раза в день: один раз – мать, другой- отец, а в случае возбуждения ребёнка – тот член семьи, который находится рядом или оба члена семьи. Холдинг-терапия проводится длительно, от 1 до 3 лет. Если же семья видит результативность терапии, возможно её более длительное сохранение как элемента занятий с ребёнком.

Правила применения холдинг-терапии полной семьёй:

- холдинг-терапия должна проводиться ежедневно, в течение первых двух месяцев 2 раза в день; затем - три месяца один раз в день (но длительность сеанса в таком случае возрастает до 40 минут- 1 часа) Через полгода – раз через день или раз в 2 дня и дополнительно - по необходимости. Если ребёнок отказывается переходить на занятия через день, то вплоть до полутора лет холдинг-терапию проводят ежедневно.

- В случае отката, регресса ребёнка, холдинг-терапия опять проводится ежедневно по 2-3 раза в сутки. - Общая продолжительность психотерапии – от 1 года до 3 лет. - необходимо участие в холдинге двоих взрослых поочередно (т.е. у ребёнка 2 обязательные холдинг-терапии в день), и не только затем, чтобы распределить нагрузку во время сеансов, но также затем, чтобы в случае болезни или отъезда одного из родителей холдинг-терапия не прекращалась.

- Первые 3-4 сеанса холдинга необходимо проводить в присутствии специалиста по холдинг-терапии (психолог, деектолог, специальный педагог);

- Необходимо добиваться полного расслабления ребенка (уже на 3-4 сеансе). - Рекомендуется на этапе обучения специалистом начинать с 3 минут холдинг-терапии и довести к 4 сеансу до 10 минут. Если ребенок не расслабляется к концу 3-х минутного сеанса, то с самого начала терапию проводят в объеме не менее 10 минут.

- В случае тяжелых форм аутизма и наличии большого числа тактильных аутостимуляций (постоянное трогание вещей, обнимание и прижимание ребенка к людям и вещам, нетерпение ребенка к смене одежды, игры со своей и посторонней одеждой с целью получения тактильного контакта) с самого начала сеансы холдинг-терапии проводят в объеме не менее 10-15 минут. В таком случае допустимо начало занятий не с матерью, а с отцом, как более физически сильным человеком, а подключение матери в помощь. Самостоятельные занятия по холдингу мать в таком случае начинает проводить с 6-10 дня занятий, когда сопротивление ребенка уже несколько снизится.

- Холдинг-терапию сопровождают общим массажем в 10-15 минут перед сном.

- По окончании сеанса удержания, если ребенок не заснул, вводят короткое 10-15 минутное приятное занятие. На начальном этапе (около 2 недель) играют в игры на закрепление зрительного контакта. Например, упрощенный вариант игры в прятки (когда мама закрывает ладонями свои глаза или глазки ребенка: "спрятались глазки - а вот они!"), игры типа "поехали-поехали, в ямку - бух" (с контактом в глаза!), «идёт корова рогатая – забодаю, забодаю!», дотрагивание до лица ребенка руками с перечислением: это-носик, это-ротик и т.д. Через 2 недели холдинг-терапии вводятся тактильные и пальчиковые игры "ладушки", "сороку-ворону", "каравай". С того момента, когда зрительный контакт становится устойчивым, ребенка можно развернуть к себе спиной, прижать и, удерживая на коленях, играть в пальчиковые игры более сложного содержания и подключать, ориентируясь на интерес ребенка, стихи А. Барто, К. Чуковского, Б. Заходера, Берестова. А далее - короткие, ритмичные сказки ("Колобок", "Теремок", "Репка"), затем - более сложные, с приключениями ("Кот, Лиса и Петух", "Заячья избушка", "Три поросенка" и т. п.). Далее слова сказок начинаем интерпретировать, так как особое внимание на холдинге, так же как и при любой другой работе с таким ребенком, уделяется развитию его понимания, осознания им окружающего мира, т. е. формированию у него системы эмоциональных смыслов. Ребенку любой из четырех групп аутизма по Никольской необходимы рассказы про него самого, про то, что происходит с ним в течение дня, про то, что было вчера, в прошлом году, много лет назад, когда он был совсем маленьким. Рассказывать об этом ребенку можно, опираясь на приятные ему эмоциональные детали, обыгрывая все фрагменты рассказа, стараясь заразить ребенка своими эмоциями. Позже, читая ему сказку, надо стараться находить связь между ее содержанием и деталями его жизни, быта всей семьи, вспоминать любимые и

хорошо ему знакомые подробности. Например, так: *"Жили-были дед и баба. И у тебя есть дед и баба. деду зовут Саша, а бабу Катя. Они скоро в гости придут. И была у них курочка Ряба. А кто есть у наших деда и бабы? Кошка Мурка..."* и т.д.

- Через 1-2 месяца занятий в играх, песнях, стихах, которые произносятся после терапии, важно стараться провоцировать ребенка на подражание действию, мимике, речи взрослого. Даже если это подражание вначале абсолютно механическое, ребенок усваивает форму реакции взрослого. Осваивая пластику, интонацию, мимику мамы и папы, перенимая их речевые шаблоны, ребенок постепенно вырабатывает собственные способы реагирования, становится более самостоятельным в контакте. Ребенка с тяжелым недоразвитием речи следует также провоцировать на вокальное, словесное подражание, договаривание слов в знакомых стихах (когда родители оставляют паузу в конце строфы), допевание знакомых песен. Ребенка со стереотипной речью надо вовлекать в совместный пересказ запомнившихся событий, эмоционально ярких впечатлений. При этом взрослые должны стараться использовать его непроизвольные реакции: сеанс холдинг-терапии проводится обоими родителями, и мать, пересказывая что-то отцу, мать оставляет для ребенка паузы, провоцируя его на договаривание (так же, как в стихах и песнях).

- Если ребенок в процессе терапии заснул, то ребенка продолжают 10-15 минут держать на руках, укачивая и напевая любые мелодии, независимо от того, хороший ли у них слух и голос. Необязательно петь те песни, которые традиционно считаются детскими, пусть мама с папой поют те песни, которые любят сами. Это обогащает мир ребенка.

- Холдинг-терапию нельзя прерывать или сокращать по времени самовольно, так как это вызовет регресс у ребенка. Начав холдинг-терапию, родители должны проводить её хотя бы полгода, в случае затруднений обращаясь к специалисту.

- Холдинг-терапия проводится, даже если ребенок болен или утомлен в привычном ему объеме. Исключение – температура выше 39 градусов. Тогда предварительно необходимо дать ребенку жаропонижающее и сбить температуру или завернуть ребенка в прохладную простыню, и потом провести холдинг. Оговоримся сразу, что это не травматично для больного ребенка. Более того, укачивание и ласка во время болезни ребенку строго необходимы, а ребенку-аутисту тем более. Во время болезни сопротивление ребенка не будет столь активным, зато он получит эмоциональную поддержку на заключительной стадии холдинга.

Ограничения холдинг-терапии:

Существует, однако, ряд обстоятельств, при наличии которых проведение холдинг-терапии становится крайне нежелательным:

- наличие у родителей или ребенка тяжелых соматических (острых или хронических) заболеваний. Так маме с ДЦП проводить холдинг-терапию с ребенком запрещено. Изучая историю развития ребенка, следует обратить

особое внимание на наличие эпилептических активных припадков. В подобных случаях не следует отказываться от холдинг-терапии, но проводить её щадяще – по 10-15 минут сеанс, тогда как в норме сеанс холдинга проводится с самого начала по времени 1 час - полтора часа.

- невозможность участия отца. Сюда относится и ситуация неполной семьи, и просто категорический отказ отца от участия в холдинг-терапии. В таком случае специалисту необходимо найти из родственников того, кто сможет помогать маме в холдинге, выдержать ту нагрузку, одновременно поддерживая маму (физически и морально) и помогая ей удерживать ребенка;

- сопротивление родителей, их эмоциональная неготовность к холдинг-терапии, которая бывает свидетельством неприятия проблем ребёнка. Отказ от холдинг терапии (активный и даже пассивный в виде «забывания» выполнить сеанс) свидетельствует о неприятии ребёнка и наличии у родителей скрытой агрессии в его сторону. В таком случае сначала необходима психотерапия родителям.

Могут ли холдинг-терапию проводить не родители, а кто-то иной?

Если ребёнок воспитывается бабушкой и дедушкой при отсутствии родителей, то выхода нет. Однако бывает, что к нам в Саратов приезжает ребёнок на лето. И бабушка, видя серьёзность нарушений ребёнка, пытается за лето дать внуку максимум, в том числе и в виде холдинг-терапии. Установление глубокого эмоционального контакта с бабушкой, конечно, нужно, однако что будет с ребёнком, когда через три летних месяца его вернут родителям и лишат этого контакта? Налаживание связи с родителями - всегда первично.

Бывало, что сначала холдинг-терапию проводили родители, а потом сами подключали к ней своих родственников. Это не возбраняется, но только после года-полтора холдинг-терапии родителями.

Многие родители хотят, чтобы сам специалист проводил холдинг-терапию. Мол, вот вам ребёнок - меняйте! ЭТО НЕВОЗМОЖНО. Есть виды терапии, которыми можно руководить, но невозможно провести в полном объёме постороннему человеку.

Специалист может использовать кратковременные сеансы холдинг-терапии в начале занятий для создания контакта с ребёнком. При этом такая терапия проводится при обратном положении тела ребёнка (лицом от себя) и проводится длительно в 3-5 минут, а в периоды эмоционального перенапряжения – 10 минут максимально.

Специалист, работающий с аутичным ребёнком, ни в коем случае не может и не должен делать полноценный холдинг сам, так как при этом ребёнок привязывается к нему больше, чем к матери, что лишь усугубляет проблемы семьи. Нельзя также пытаться помогать маме удерживать ребёнка, заменяя на холдинге отца. Однако это не означает, что на индивидуальных занятиях с ребёнком педагогу нельзя брать его на руки, кружить, качать, подбрасывать на коленях. Все это - необходимые элементы

занятий, но педагогу, подчеркну, нельзя удерживать ребенка насильно в положении лицом к себе на коленях, пытаясь выполнить холдинг в полном объеме.

4.4 Развитие социально-бытовой ориентировки

4.4. 1Преодоление проблем с питанием через методику «неубирание ложки»

Прежде чем начать данную процедуру, **проводится тестирование мотивационных стимулов, и определяются наиболее мотивационные поощрения, которые любит ребенок.** Это могут быть как игрушки, так и съедобные поощрения. Эти поощрения должны постоянно находиться под контролем взрослого, чтобы ребенок не смог получить к ним доступ.

Далее подготавливается продукт, который ребенок должен научиться есть. Данный продукт можно использовать в размельченном виде (например, яблочное пюре), или в обычном виде - но небольшое количество (яблоко, порезанное на маленькие кусочки - размер 1X1 см.)

После этого, ребенок садится напротив взрослого таким образом, чтобы у него не было много возможностей убежать - например, не садить посередине комнаты, а возле стола или возле стены.

Взрослый показывает ребенку то, что он должен съесть, те поощрения, которые он получит, и просит ребенка сесть спокойно. После этого, взрослый берет чайную ложку, берет ей небольшое количество продукта - на кончике ложки, и придвигает ложку ко рту ребенка, держа ложку посередине нижней губы ребенка (но не пытаюсь просунуть ложку в рот).

- Ложка остается в этой позиции, пока ребенок не откроет рот самостоятельно, и не позволит ложке вместе с ее содержимым попасть в рот.
- Если ребенок отворачивает голову - ложка движется за ним.
- Если ребенок открыл рот, и пища попала ему в рот, но он ее сразу выплевывает - взрослый может подхватить эту порцию обратно в ложку, и держать ложку опять. Если подхватить не получилось - взрослый берет новую порцию и опять держит ложку, пока ребенок не откроет рот и не съест.
- Если ребенок съедает ту пищу, которая на ложке - то получает поощрение. И процедура повторяется, пока не закончится вся порция.

Держание ложки возле рта ребенка может продолжаться от 5-ти секунд до 20-30 минут (и более). Обычно «первый шаг - он самый трудный». То есть, количество времени, которое пройдет до того, как ребенок примет первую ложку намного больше, чем для всех последующих.

Поэтому, важно помнить, что не следует форсировать события и заставлять ребенка открыть рот или убеждать его, что если он откроет рот, то получит много чего интересного и вкусного. Здесь, открывание рта - это выбор и свобода действия самого ребенка. Он должен принять это решение

самостоятельно и без нажима. Поэтому, взрослый, который выполняет данную процедуру, должен вести себя спокойно, и не теряя самообладания держать эту ложку, что бы ни случилось.

Кроме этого, следует помнить, что, как и любой процесс обучения - этот процесс должен быть творческим и эффективным, и если данная процедура не работает или не подходит - существуют дополнительные методы, которые можно применять.

Дополнительная процедура, которую можно использовать, для того, чтобы научить ребенка пробовать новые продукты.

Первый этап в данной процедуре - это выбор мотивационного поощрения, которое ребенок будет получать, если выполнить желаемую реакцию.

Это может быть какая-то сладость, либо любимая игрушка, либо любимое действие (например, игра в компьютер).

Второй этап в данной процедуре - это выбор критериев для реакций.

Например:

- Дотронуться до кусочка еды пальцем.
- Поднять кусочек еды.
- Поднять кусочек еды и понюхать.
- Дотронуться до кусочка еды, и облизать палец.
- Поднять кусочек еды, донести до рта, и дотронуться кончиком языка.
- Поднять кусочек еды и положить в рот.
- Поднять кусочек еды, положить в рот, прожевать и проглотить.

Например, мы обучаем ребенка пробовать грушу.

- Мы кладем маленький кусочек груши на тарелку, и рядом держим готовое поощрение.

- Мы демонстрируем ребенку, что нужно делать (дотрагиваемся до груши), и помогаем ему сделать тоже.

- Как только ребенок дотронулся до груши - он сразу получает поощрение (например, кубик шоколада).

- Мы повторяем это действие, пока ребенок не сможет самостоятельно (без физической подсказки и уговоров) дотронуться до груши.

- На следующий день мы начинаем с того, что ребенок дотрагивается до груши, но как только он дотронулся - он получает словесное поощрение, но не шоколад.

- Только после того, как ребенок поднимет кусочек груши - только тогда он получит шоколад.

И так далее, постепенно продвигаемся каждый день, пока не придем к конечной цели - ребенок съест кусочек груши. После того, как мы достигли этой цели, можно будет начать работать над постепенным увеличением количества еды, и введением нового продукта.

Ситуация обучения, воспринимается ребенком, как ситуация, в которой он должен выполнить задание, и за выполнение задания он получает поощрение, поэтому и работа над пробой новых продуктов во время выполнения заданий продвигается быстрее.

4.4.2 Обучение бытовым навыкам

С чего начать?

Установите цель 6-кратного посещения туалета в день. Первые походы в туалет могут быть короткими (ребенок должен оставаться в положении сидя примерно 5 секунд), с ежедневным удлинением времени одного из шести походов для выработки навыка дефекации. Со временем, время сидения на унитазе можно продлить вплоть до 10 минут. Установка таймера может быть хорошей идеей, таким образом, ребенок будет знать, когда сидение на унитазе закончится. Позволяйте ребенку вставать немедленно, если он помочился или испражнился в унитаз.

Не ждите, что ребенок сообщит вам о том, что ему нужно сходить в туалет, или что будет ждать вашего вопроса о том, хочет ли он в туалет, чтобы ответить «да». Просто говорите, что наступило время сходить в туалет.

Сделайте походы в туалет частью вашей повседневной жизни. Запланируйте их в вашем ежедневном рутинном графике. Свяжите их с определенным временем дня или с определенными занятиями вашего ребенка в течение дня.

Используйте одни и те же простые слова, знаки или картинки в течение каждого из походов в туалет. Это поможет ребенку скорее изучить словарный запас, связанный с процедурой использования туалета.

Продолжайте попытки. Говорят, что человеку необходимо 3 недели, чтобы выработать привычку. Как только вы определите процедуру и методы, идите к той же цели – трехнедельному сроку.

Картинки могут помочь вашему ребенку понять, чего можно ожидать от походов в туалет. Сфотографируйте предметы в вашей ванной комнате (например, туалет, туалетную бумагу). Расположите эти фотографии в нужном порядке на листке бумаги, чтобы продемонстрировать ребенку каждый шаг в процедуре похода в туалет. Также можно найти готовые картинки в интернете, которые вы потом распечатаете. Если ребенок не понимает информацию на этих картинках, тогда можете показать ему реальные предметы гигиены (например, рулон туалетной бумаги) для каждого из шагов процедуры.

Составьте список любимых вещей вашего ребенка, таких как игрушки, еда или видео. Подумайте, которые из них будет легко дать ребенку сразу же после того, как он помочился или испражнился в унитаз. Небольшое пищевое поощрение часто срабатывает хорошо (фрукты, крекер, кусочек шоколада). В дополнение к поощрению, которое вы даете ребенку за поход в туалет, вы

также можете предоставить ему дополнительное время для занятия его любимой деятельностью (просмотр видео, игра с игрушкой) после завершения похода в туалет.

Понаблюдайте в течение 3-ех дней за тем, как ребенок справляет свою нужду. Чтобы правильно внести походы в туалет в распорядок дня, отследите, как много времени проходит с того момента, как ребенок пьет или ест, до того момента, когда он мочится.

Чаще проверяйте его подгузники (например, каждые 15 минут), это поможет вам запланировать, в какое время лучше водить его в туалет.

Примите во внимание режим питания ребенка. Изменения в рационе питания, например, большее употребление клетчатки или жидкости, может помочь ему почувствовать желание сходить в туалет.

Внесите небольшие изменения в повседневную жизнь. Оденьте на ребенка такую **одежду**, которая очень легко снимается. Переодевайте ребенка **каждый раз**, когда его подгузники намокают. Меняйте подгузники в ванной комнате или в непосредственной близости от нее.

Вовлеките ребенка в процесс гигиены, например, попросите его выбросить содержимое подгузника в туалет, если это возможно. Это может помочь ему понять, что содержимое подгузника должно отправляться в унитаз. Затем попросите смыть бочок и помыть руки после каждой смены подгузника.

Убедитесь в том, что походы в туалет не причиняют ребенку дискомфорта. Он должен чувствовать себя комфортно, сидя на унитазе. Используйте детское сидение или табуретку для ног. Если вы знаете, что ваш ребенок не станет сидеть на унитазе, поработайте над этим навыком прежде, чем начинать программу приучения к туалету.

Подумайте о сенсорных потребностях вашего ребенка. Если он не любит определенные запахи, звуки или предметы, к которым он прикасается, находясь в туалете, максимально постарайтесь их изменить.

Подготовьте побольше нижнего белья для смены. На время приучения детей к использованию туалета очень важно, чтобы они носили **обычное нижнее белье в течение дня, так как им необходимо чувствовать, когда оно намокает**. Подгузники можно использовать только когда ваш ребенок спит или находится вне дома.

Используйте наглядное визуальное расписание. Картинки, демонстрирующие каждый из шагов процедуры похода в туалет, могут помочь вашему ребенку изучить данную процедуру и знать, что произойдет дальше. Во время походов в туалет показывайте ему это визуальное расписание по мере прохождения этой процедуры.

Используйте поощрения. Поощряйте ребенка немедленно после того, как он помочился или испражнился в унитаз. Чем быстрее вы поощряете поведение, тем больше вероятность того, что это поведение в будущем усилится. Поощрения за хождение в туалет должны быть особенными и использоваться только для подкрепления этого поведения.

Практикуйте этот навык в разных туалетах. Это даст ребенку понять, что он может использовать различные туалеты и ваннные комнаты и в других местах.

4.5 Формирование стереотипа учебного поведения

Учебное поведение включает в себя навыки, которые помогают ребенку учиться. Это та база, на которой строится все школьное обучение. Дефицит в формировании данных навыков может привести к более длительному периоду адаптации ребенка в школе и к трудностям в усвоении программы.

Содержание коррекционной работы по формированию стереотипа учебного поведения включает несколько направлений, в том числе формирование:

- навыков социального взаимодействия со взрослыми и ровесниками;
- навыков работы в классе (группе);
- навыков следования правилам.

Навыки социального взаимодействия со взрослыми:

1. Умение имитировать действия взрослого - обучение включает последовательные шаги: имитацию простых движений; имитацию действий с различными предметами; имитацию последовательности действий (1, 2, 3 действия и более); имитацию нового действия в процессе знакомой деятельности; имитацию действия в новой ситуации; отсроченную имитацию.

2. Умение следовать простым указаниям другого человека, выполнять просьбы. Для формирования этого навыка необходима работа по пониманию речи, обращенной к ребенку. Такую работу следует начать с формирования списка наиболее часто даваемых ребенку указаний, просьб и инструкций. В течение дня инструкции, выполнение которых отрабатывается в данный промежуток времени, даются ребенку как можно чаще. Если ребенок не выполняет просьбу, ему дается подсказка в виде демонстрации действия. Многократное повторение одних и тех же просьб в типичных ситуациях приводит к тому, что ребенок выполняет их ситуативно, т.е. ориентируясь на знакомую ситуацию.

3. Умение работать с разными педагогами – Ученикам с аутизмом свойственно «привыкать» к одному человеку, что влечет за собой трудности при возможной смене специалиста. Одной из особенностей в обучении детей с РАС является то, что им трудно переносить полученные знания на новые ситуации самостоятельно, то есть обобщать (генерализовывать) навыки, сформированные в конкретных условиях. Таким образом, необходимо научить ребенка работать с разными людьми: педагогами, родителями.

Навыки работы в классе (группе):

1. Выполнение заданий за столом в течение определенного промежутка времени - осуществляется поэтапно: от минимального времени (нескольких минут) до полного урока. Используются следующие приемы: подбор мотивирующей ребенка деятельности; использование подкреплений (в виде любимых наклеек, жетонов и т.д.); использование наглядных расписаний, чтобы ребенок видел задания, которые ему необходимо сделать; использование таймеров, демонстрирующих, сколько времени осталось работать; смена видов деятельности для предотвращения пресыщения; включение в ход урока коротких перерывов.

2. Умение следить за учителем. Формированию данного навыка будут способствовать: использование подкрепления за внимание к словам и действиям учителя; использование подкрепления при правильном выполнении заданий; использование учителем интересных для ребенка учебных материалов; выработка привычных для ребенка алгоритмов действий, которых он будет ждать со стороны учителя; помощь тьютора, который помогает направить внимание ребенка на учителя; использование учителем элемента одежды, привлекающего внимание ребенка.

3. Умение выполнять фронтальные инструкции.

4. Умение ждать. Эффективные приемы работы: пошаговое обучение (постепенное увеличение времени ожидания); использование таймеров и часов, наглядно демонстрирующих, сколько времени осталось ждать; поощрение ожидания ребенка, если оно не сопровождается дезадаптивным поведением; использование интересных для ребенка видов деятельности для облегчения процесса ожидания.

5. Умение поднимать руку, чтобы привлечь к себе внимание, ответить на вопрос

Для формирования данного навыка используется методика пошагового обучения:

1. У ребенка формируется мотивация отвечать на вопросы учителя (для этого используется подкрепление).

2. Когда ребенок научился отвечать на вопросы учителя, вводится новое правило: ребенок отвечает только после поднятия руки.

На этом этапе учитель напоминает о правиле поднятой руки перед тем как задать вопрос. Если ребенок по-прежнему выкрикивает ответ с места, то учитель игнорирует такое поведение: просит ответить другого ребенка и хвалит его.

Если ребенок поднимает руку в ответ на вопрос учителя, то учитель моментально смотрит на ребенка, поощряя поднятие руки, и просит того ответить. На этом этапе ребенок научается отвечать сразу же после поднятия руки: поднял руку – и ответил.

3. Следующий этап – научить ребенка поднимать руку и ждать. Учитель в такой ситуации делает умышленную паузу после заданного вопроса, затем просит ребенка ответить. Если ученик, подняв руку, сразу выкрикивает ответ, учитель игнорирует такой ответ. Если ребенок дождался,

когда учитель вызовет его, то получает подкрепление (например, наклейку из любимой серии «Angry Birds»).

4. Учитель не всегда вызывает ребенка. Подкрепляет поведение ребенка в обоих случаях: и когда ребенок дал правильный ответ, и когда ребенок просто ждал с поднятой рукой, когда его вызовут.

6. Умение выполнять действия по очереди. Для формирования навыка соблюдения очередности необходимо: сформировать у ребенка представление о соблюдении очередности, наглядно иллюстрируя его, поскольку многие дети самостоятельно не усваивают это правило; отработать данный навык в ходе различных видов деятельности: простых игр с переходом ходов, режимных моментов в школе и в повседневной жизни, т.е. сформировать стереотип соблюдения очередности в различных ситуациях.

4.6 Формирование коммуникативных навыков

4.6.1 PECS

PECS - ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ ЭТАП: необходимо определить круг интересов ребенка, и те предметы и действия, которые он обычно просит.

Это можно сделать несколькими способами:

1. **Наблюдение за ребенком и запись данных в таблицу:** чем любит заниматься ребенок в свободное время; что он любит есть - как во время обычных трапез, так и когда получает что-нибудь вкусненькое; что любит пить, с кем любит проводить время; куда любит ходить, а также чего особенно не любит.

2. **Систематическое тестирование мотивационных стимулов.** Можно собрать все любимые предметы ребенка вместе, и дать ему выбрать - либо из всего комплекта, либо - из пары любимых предметов. Можно также обратить внимание, какие стимулы или предметы ребенок выбирает чаще, какие - реже, с какими ему сложно расстаться, а какие - он отдает без сожаления.

3. **После того, как мотивационные стимулы определены, следует подготовить материалы:**



1. Фотокарточки всех любимых мотивационных стимулов и занятий. Желательно, не в полную величину, а размером 5X5.

2. Липучки

3. Папку и бумажные разделители, на которые можно будет прилепить фотокарточки на липучках. Эти разделители будут расположены в папке, как листы в книге.

4. Для будущего использования - картонную полоску с липучкой, на которую можно прикреплять несколько карточек в определенном порядке - для построения предложений.

PECS - ПЕРВЫЙ ЭТАП – цель: **научить ребенка подавать коммуникативному партнеру карточку, для того, что бы получить тот предмет, который он хочет.** То есть, когда ребенок видит мотивационный стимул, он берет картинку, протягивает ее учителю, и оставляет картинку в руке учителя.

На данном этапе обучения присутствуют двое взрослых. Один из взрослых - «коммуникативный партнер» сидит напротив ребенка и держит в руках предмет, который ребенок хочет получить. Второй взрослый - «фея» - сидит позади ребенка, и физически направляет руку ребенка к картинке, помогает ему взять картинку и протянуть ее «коммуникативному партнеру».

Для того чтобы не подавить инициативу ребенка, ни один из взрослых не обращается к ребенку с вопросами: «Что ты хочешь?» или с инструкциями; «Если «хочешь конфетку, то дай картинку!». Важно что бы оба взрослых молчали. «Коммуникативный партнер» может приблизить желаемый предмет к ребенку, для того, чтобы побудить его инициативу, но без слов. Второй взрослый («фея») должен внимательно следить за движениями ребенка, и как только ребенок начинает тянуть руку к предмету - направить его руку к карточке, и помочь ему взять карточку, и протянуть - и все это тоже молча.

Когда ребенок кладет карточку в руку «коммуникативного партнера» - только тогда «коммуникативный партнер» произносит наименование данного предмета, и сразу же дает его ребенку. Данным действием «коммуникативный партнер» озвучивает просьбу ребенка, и в дальнейшем, если ребенок научится имитировать слова - он сможет сопровождать просьбу словами.

На первом этапе целью является само действие подачи карточки, а не выбор предметов, и не разнообразие просьб. Поэтому, используется только один предмет, и только одна карточка.

PECS - ВТОРОЙ ЭТАП.

Основная цель второго этапа - это **закрепить и обобщить навык, обученный на первом этапе - подача карточки коммуникативному партнеру, для того, что бы получить желаемый предмет.**

Ко второму этапу можно перейти, если **ребенок научился подавать от 10 до 24 карточек**, и делает это самостоятельно и без физической подсказки «феи».

На втором этапе, как и на первом, отсутствует выбор. **То есть перед ребенком всего одна карточка, и всего один предмет. И так же, как и на первом этапе, не используются словесные подсказки.**

Но, если на первом этапе от ребенка требовалось всего лишь подать карточку, то на втором этапе от ребенка требуется более сложная реакция. Например, взять карточку, встать из-за стола, и подойдя к взрослому, положить ему в руку карточку. Или, ребенок находится в пространстве, а не за столом. Он увидел, что взрослый держит в руках желаемый предмет - ребенок идет к столу, берет карточку и вместе с карточкой подходит к взрослому. Или, еще вариант - ребенок подходит к доске, на которой на липучке висит карточка, снимает карточку, и подходит с ней к коммуникативному партнеру. Задачи «феи» здесь - физически направлять ребенка к карточке, или партнеру, если ребенок теряет сосредоточенность, и не может сделать это самостоятельно.

Итак, работу на втором этапе можно разбить на следующие шаги:

ШАГ 1. Снять картинку с доски. Вместо того, что бы продолжать класть картинку на стол, на картинку прикрепляется липучка, и картинка на липучке вешается на доску, которая расположена на стене, рядом с местом, где сидит ребенок. Ребенок учится снимать картинку с доски, вместо того, что бы брать со стола. Этот шаг можно отработать за столом. То есть, «коммуникативный партнер» сидит напротив ребенка и держит в руках предмет, который ребенок хочет получить. «Фея» - сидит позади ребенка, и физически направляет руку ребенка к картинке, которая висит на доске, помогает ему взять картинку и протянуть ее «коммуникативному партнеру».

ШАГ 2. Постепенное увеличение расстояния между ребенком и учителем. Когда ребенок снимает картинку с доски, и протягивает «коммуникативному партнеру» для того, чтобы получить желаемый предмет, взрослый немного отодвигается назад. И тогда, для того, что бы вложить картинку в руку взрослого, ребенок должен встать со стула и приблизиться к нему.

ШАГ 3. Постепенное увеличение расстояния между ребенком и доской. Ребенка усаживают на стул немного дальше от доски, на которой висит картинка. И потом процедура повторяется. Для того, что бы получить желаемый предмет, ребенок должен встать со стула, подойти к доске, снять картинку, подойти к «партнеру», протянуть ему картинку - и только после этого получить желаемый предмет.

ШАГ 4. Постепенное прекращение использования подсказок. Очень важно, как и при обучении любого другого навыка, прекращать использование подсказок (физического направления) как можно быстрее. Кроме этого, и «коммуникативный партнер» должен прекратить протягивать руку, для того что бы напомнить ребенку, что он должен положить в руку карточку. Таким образом, закрепляется желаемая реакция - ребенок из любого угла комнаты может подойти к доске, и взять карточку, и подойти к «партнеру», привлечь его внимание (например, дотронуться до него), и когда партнер обратит на него внимание - протянуть ему карточку, и получить желаемый предмет.

Второй этап обучения PECS не прекращается никогда. То есть, для любой нововведенной карточки нужно отработать все варианты, и удостоверится в том, что ребенок может принести эту карточку в любой ситуации. На данном этапе следует постоянно работать над усложнением реакции, и научить ребенка переходить из комнаты в комнату, для того, чтобы найти «партнера» или карточку, обращаться с просьбой к различным партнерам, включая сверстников, и сопровождать просьбу взглядом.

Иногда, вместо доски, используется папка для карточек. В данную папку можно прикрепить все картинки, которые использует ребенок, в течение работы на первом и втором этапе доставать из папки нужную карточку, и прикреплять на обложку папки.

PECS - ТРЕТИЙ ЭТАП.

Шаг первый.

После того, как ребенок выучил, что использование карточек имеет влияние на окружающих, и что с помощью карточек он может получить то, что он хочет - пришло время **научить ребенка различать те символы, которые он использует для коммуникации.**

Обучение различия карточек происходит именно на третьем этапе, когда первичные навыки коммуникации уже закрепились. В конечном итоге, ребенок должен **научиться выбирать карточку желаемого предмета из всех карточек, которые находятся в его коммуникативной книге или на доске.**

Первый шаг третьего этапа начинается с выбора между двух карточек - карточки желаемого предмета, и карточки предмета, который ребенок не хочет получить. Если ребенок выбирает карточку желаемого предмета, то он его получает, если он выбирает вторую карточку, то он получает предмет, который не хочет получать. Не надо словесно подсказывать.



Во время обучения, важно постоянно менять карточки местами, для того, чтобы ребенок был более внимательным, и не привык подавать только левую или только правую карточку.

PECS - ТРЕТИЙ ЭТАП. ШАГ ВТОРОЙ

После того, как ребенок научился различать карточку желаемого предмета, от карточки предмета, который он не заинтересован получить, обучение дискриминации стимулов переходит на следующий этап - **выбор между двумя желаемыми предметами.**

В данной процедуре применяется **пошаговое обучение:**

1. Перед ребенком поднос с двумя предметами, для получения которых у него высокая мотивация. И рядом с ребенком расположена коммуникационная книга, на которой две соответствующие карточки.



2. Когда ребенок протягивает карточку одного из предметов, следует протянуть ему поднос и дать выбрать соответствующий предмет.

3. Новая реакция, обучаемая на этом этапе - это выбор предмета соответствующего картинке. Как только ребенок дотрагивается до правильного предмета, следует сразу же его похвалить и позволить взять этот предмет. То, что ребенок выбирает предмет, о котором он попросил, является индикацией того, что ребенок использует карточку правильно.

4. Если ребенок пытается взять несоответствующий предмет, следует блокировать неправильную реакцию, и применить процедуру коррекции ошибки (описанную на предыдущем этапе).

Когда ребенок научился правильно различать карточки и выбирать соответствующие предметы, следует увеличивать уровень сложности, и добавлять дополнительные карточки. То есть, научить ребенка выбирать из 3-х предметов, 4-х, 5-ти, и так далее.

Окончательным этапом в обучении различия карточек является обучение ребенка выбирать необходимую карточку из коммуникационной книги. Для этого следует снять все карточки с обложки книги, и поместить одну или две карточки высоко-мотивационных стимулов на первую страницу. И потом книгу прикрыть. После этого следует показать ребенку один из предметов. Ребенок должен открыть книгу, достать соответствующую карточку и протянуть. Если он этого не делает - можно помочь ему с помощью физического направления, и постепенно убрать физическую подсказку. Если карточки, которые использует ребенок, не помещаются на одной странице, следует добавить еще страницы. Если ребенок затрудняется перелистывать страницы, чтобы найти нужную карточку, можно снова применить физическую подсказку, и постепенно ее убрать.



PECS - ЧЕТВЕРТЫЙ ЭТАП

Основной целью четвертого этапа является **усложнение реакции**. Если раньше ребенок подавал только одну карточку, чтобы попросить желаемое действие или предмет, то теперь **ребенок учится складывать несколько карточек в предложение. То есть, прикреплять в нужном порядке несколько карточек на полоску со скотчем, и подавать эту полоску.**

Конечный результат, ожидаемый от ребенка, следующий - **ребенок просит предметы, которые находятся либо не находятся в поле зрения, с помощью фразы, состоящей из нескольких слов.** Он открывает книгу, находит символ «Я хочу», наклеивает его на полоску, находит изображение предмета, наклеивает на полоску, отрывает полоску от книги, подходит к коммуникативному партнеру, и подает эту полоску. К концу данного этапа ребенок должен уметь использовать 20 или более различных карточек, и обращаться к различным партнерам.

Обучение на данном этапе происходит с помощью метода **обучения цепочки поведения** »От конца к началу». Вся цепочка поведения разбивается на реакции:

1. Подойти к книге / доске
2. Выбрать символ «Я хочу»
3. Прикрепить символ «Я хочу» на полоску.
4. Выбрать карточку желаемого предмета.
5. Прикрепить карточку желаемого предмета на полоску.
6. Взять полоску.
7. Дать полоску коммуникативному партнеру.

После этого обучение начинается с последней реакции - ребенку помогают выполнить реакции 1-6 (**без слов!!!** с помощью физического направления), и на седьмой реакции начинается процесс уменьшения подсказки. После того, как ребенок научился самостоятельно выполнять последнюю реакцию, процесс уменьшения подсказки переходит на шестую реакцию. То есть, реакции 1-5 выполняются с подсказкой, на шестой реакции - уменьшается подсказка, и седьмую ребенок выполняет самостоятельно. И так далее - постепенно уменьшается подсказка для 5-той реакции, 6 и 7 – самостоятельно; постепенно уменьшается подсказка для 4-той реакции, 5, 6 и 7 – самостоятельно; постепенно уменьшается подсказка для 3-ей реакции, 4, 5, 6 и 7 - самостоятельно - пока ребенок не научится выполнять самостоятельно всю цепочку поведения.

Иногда, для того чтобы облегчить процесс обучения, символ «Я хочу» заранее прикрепляется на полоску, и ребенок учится только выбирать карточку желаемого предмета, и подавать полоску. А после того, как ребенок научился это делать - символ «Я хочу» убирается с полоски, и вкладывается в книгу. И уже тогда ребенок учится находить символ, наклеивать на полоску, находить карточку предмета - наклеивать на полоску и подавать полоску коммуникативному партнеру.

Символ «Я хочу» - в оригинальной версии программы PECS является рисунком, на котором изображена протянутая рука к кубу, и с подписью «Я хочу». В домашних условия можно сфотографировать ребенка, протягивающего руку, или просто протянутую руку, и подписать «Я хочу».

PECS - ПЯТЫЙ ЭТАП

На пятом этапе основной целью является **обучить ребенка реагировать на вопрос «Что ты хочешь?»**

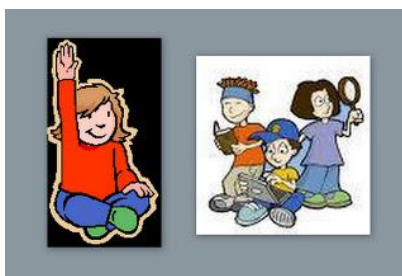
То есть, только на пятом этапе, после того, как инициатива ребенка закрепились, можно обучить ребенка реагировать на вопрос. Почему только сейчас? Для того, чтобы научить ребенка прислушиваться к собственным желаниям, а не только реагировать и быть ведомым окружающими. Многие дети с аутизмом затрудняются именно в проявлении инициативы и обращении к окружающим, и если изначально приучить ребенка только реагировать на вопрос «Что ты хочешь?» - это может существенно подавить инициативу, а следовательно, и дальнейшее развитие социальных навыков и общения.

Обучение на пятом этапе происходит следующим образом:

1. Учитель, держа в руках предмет, который ребенок хочет получить, обращается к ребенку с вопросом и одновременно указывает пальцем на карточку в коммуникативной книге ребенка - на символ «Я хочу». Ребенок с легкостью берет этот символ и прикрепляет его на полоску, потом добавляет карточку желаемого предмета, и протянув полоску учителю, таким образом просит предмет.

2. После того, как ребенок научился это делать без подсказки, учитель переходит на следующий этап - задает вопрос «Что ты хочешь?» и только через 1-2 секунды указывает на карточку. Ребенок берет этот символ и прикрепляет его на полоску, потом добавляет карточку желаемого предмета, и протянув полоску учителю, таким образом просит предмет. В процессе обучения, учитель постоянно расширяет промежуток времени между вопросом и указательным жестом на карточку. Таким образом, ребенок учится реагировать именно на словесный стимул, а не на визуальный.

3. В процессе обучения очень важно поддерживать спонтанные реакции ребенка, и постоянно создавать ситуации, в которых ребенок проявляет инициативу и просит предметы или действия без того, чтобы его об этом спросили.



PECS- ШЕСТОЙ ЭТАП

Основной целью данного этапа является **обучить ребенка комментировать происходящие в его окружающей среде события, и таким образом привлекать внимание окружающих.** Как малыши указывают пальцем в небо и кричат: «Самолет! Мама, смотри - самолет!!». Функция этого поведения - это не получить самолет в свои руки, а привлечь внимание мамы. То есть данное поведение усиливается социальным поощрением (реакцией мамы «Ух ты!»), а не доступом к желаемому предмету или действию.



Но данный момент и является затруднением у **детей** - социальные поощрения их обычно интересуют гораздо меньше, чем мотивационные предметы. Поэтому, обучение комментированию начинается с обучения реакции на вопрос «Что ты видишь?», и после того, как ребенок научится различать «Что ты видишь?» от «Что ты хочешь?», можно будет использовать различные стратегии, чтобы научить его комментировать спонтанно, без того, что ему постоянно должны задавать вопросы.

Во время обучения следует:

1. Поощрять каждый коммуникативный акт соответственно - просьбу - предоставлением предметов или действий и похвалой, комментариев - только социальным поощрением! (похвала, улыбка, выражение лица, и т.п.)
2. Тренировать комментирование как минимум 30 раз в день в различных функциональных ситуациях.

4.6.2 Методика Г. Домана

Методика глобального чтения — принадлежит Глену Доману.

При глобальном чтении учащиеся с РАС учатся узнавать написанные слова полностью, целиком, не выделяя отдельных букв.

Первые карточки должны быть большие, шрифт высотой 10см, красного цвета. Карточки делаются из белой плотной бумаги. На следующих этапах можно использовать более мелкий шрифт. Желательно самим разработать наиболее удобную для вас и ваших обучающихся систему занятий. В качестве примера предлагается такая последовательность.

Слова разбиваются по темам:

1. Родственники: мама, папа, баба, деда, дядя, тётя (обязательно пишете ё, а не е), братик и т.д.
2. Части тела: нога, рука, нос, рот, глаза, живот и т.д.
3. Игрушки, которые ребенок знает: собака, кошка, слон, заяка, кукла, юла, кубики, книжка, пирамидка, мяч и т.д.
4. То, что окружает в доме, в классе: кровать, стул, стол, диван, кресло, телевизор, телефон, шкаф, доска и т.д.
5. Знакомая еда: молоко, сок, каша, суп, хлеб, яблоко, йогурт, мясо, котлета, вода и т.д.
6. Знакомые действия (глаголы в неопределенной форме): спать, есть, пить, играть, читать, гулять, сидеть, прыгать, бегать, ходить и т.д.

7. Прилагательные (сначала цвета): жёлтый, синий, красный, зелёный, белый и т.д.

Написанные слова можно сопровождать показом соответствующей картинки. Показывать карточки надо быстро (одна карточка показывается 2-3 секунды) и не обязательно ребенка заставлять смотреть, ваши действия все равно привлекут его внимание. Повторять слово ребенок может, если сам захочет, требовать этого от него не нужно.

Используются карточки таким образом:

1-ый день – первый показ – одно слово мама,
второй показ – два слова: мама, папа,
третий показ – три слова: мама, папа, баба.

2-ой день – первый показ – четыре слова: мама, папа, баба, деда,
второй показ – пять слов: мама, папа, баба, деда, брат. и т.д. до 10 слов. С 11 слова - первое слово «мама» убираем, а следующие слова добавляем.

Таким образом, всегда будет набор из 10 слов, который каждый раз обновляется одним словом. Проводить показ можно во время любого урока, как отвлечённое упражнение на несколько секунд. Берете стопочку из 10 карточек, показываете карточку и говорите то, что на ней написано – только одно слово без комментариев. И так все карточки – показали и произнесли. Произносить слово нужно так, как вы его обычно говорите, т.е. не [молоко], а [малако]. После всего этого действия продолжайте урок. Помните, знания эти накопительного характера. Дети обязательно сами выдадут свои познания, кто-то раньше, кто-то позже, кто-то в полном объёме, кто-то частично – надо только подождать.

Очень хороший результат дают активные карточки. Это слова, которые в настоящий момент вызывают у детей повышенный интерес. Слова пишутся на маленьких полосочках плотной белой бумаги (приблизительно 12см на 5см) черным маркером и обязательно печатными буквами. Необходимость в таких активных карточках может возникнуть в любой момент: во время игры, рисования, лепки, чтения сказки или беседы. Увидели, что ребёнка заинтересовало какое-то слово (предмет, имя героя сказки, действия), сразу напишите и покажите. Иногда ребёнок может сам попросить написать что-нибудь, в моём классе чаще всего – это названия населённых пунктов или имена детей. В такие моменты даже большое слово он может запомнить с первого раза.

Активные карточки можно давать ребенку в руки, можно с ними играть как угодно, и в первую очередь - в различные сюжетные игры: магазин, аптека, автоперевозки, обед, и т.д. Можно раскладывать названия животных на соответствующие картинки. Можно зверей «кормить» - раздавать им карточки с их кормом, заодно повторяем тему «кто что ест». Можно разыскивать мам для потерявшихся деток (карточки «щенок» - к собаке, «телёнок» - к корове и т.п.). Вариантов множество.

Вот ещё некоторые упражнения для запоминания слов целиком.

Упражнение 1. «Сколько раз спряталось слово?»

С О В А Т А К С И Л А П А Р И С О В А Т А К С И Л А П
Р И С О В А Т А К С И Л А П А Р И С О В А Т А К С И Л А
В А Т А К С И Л А П А Р И С О В А Т А К С И Л А П А Р

Упражнение 2. «Найди слово»

Н Е В К О Т П И Б
Т И В О С А Б Ы Х
Л О К А Ш А М У

Глобальное чтение не отрицает букв как таковых: можно изучать буквы и параллельно применять элементы глобального метода. Различные методики могут удачно дополнять друг друга, надо не бояться экспериментировать.

Виды работ, которые применяются:

1. Чтение автоматизированных энграмм (имя ребенка, имена его близких, клички домашних животных). В качестве дидактического материала используется семейный фотоальбом, снабженный соответствующими печатными надписями. На отдельных карточках надписи дублируются. Ребенок учится подбирать одинаковые слова, затем подписи к фотографиям или рисункам в альбоме закрываются. От ученика требуется по памяти «узнать» необходимую надпись на карточке и положить ее к рисунку.

2. Чтение слов. Подбираются картинки по всем основным лексическим темам (игрушки, посуда, мебель, транспорт, домашние и дикие животные, птицы, насекомые, овощи, фрукты, одежда, продукты, цветы) и снабжаются подписями. По теме берутся две таблички с различными по написанию словами, например «кукла» и «мяч». Таблички к игрушкам или к картинкам мы начинаем подкладывать сами, говоря, что на них написано. Затем предлагаем ребенку положить табличку к нужной картинке или игрушке самостоятельно.

3. Понимание письменных инструкций. Составляются предложения, в которых используются разные существительные и один и тот же глагол. Используется, например, следующая тематика предложений:

– схема тела («Покажи нос», «Покажи глаза», «Покажи руки» и т. д. – здесь удобно работать перед зеркалом);

– план комнаты («Подойди к двери», «Подойди к окну», «Подойди к шкафу» и т. д.). Предъявляя карточки, обращаем внимание ребенка на различное написание вторых слов в предложениях.

4. Чтение предложений. Составляются предложения к серии сюжетных картинок, на которых одно действующее лицо выполняет разные действия. Например, Кошка сидит. Кошка спит. Кошка бежит. Как мы видим, глобальное чтение позволяет выяснить, насколько неговорящий ребенок понимает обращенную речь, позволяет ему преодолеть негативное отношение к занятиям, дает уверенность в себе, а также

позволяет развивать импрессивную речь, мышление ребенка до овладения произношением, развивать зрительное внимание и память.

4.6.3 Методика М. Монтессори

Стадии Монтессори при аутизме:

Первичная индивидуальная работа. Занятия длятся один час, направлены на установление контакта с ребенком. В это время педагог проявляет минимум настойчивости. Он как бы следует за ребенком, сопровождает его в том, что ему интересно, внимательно наблюдает за его интересами и подбирает материал, который будет расширять сферы интересов ребенка. Педагог отслеживает, какие сферы сенсорного восприятия у ребенка отличаются повышенной чувствительностью, чтобы не раздражать их. Педагог достигает расположения ребенка тем, что не давит на него, уважает его особенности, желания и интересы. Этот период длится от нескольких недель до нескольких месяцев.

Вторичная индивидуальная работа. Наладив контакт, педагог начинает вести ребенка по пути развития. Каждую встречу он показывает ребенку презентации, начиная от одной за занятие и наращивая их количество очень постепенно, не торопясь. Сами презентации педагог выбирает, начиная от интереса ребёнка и постепенно вводя те, которые его не сильно интересуют, но являются очень полезными для него. На этом этапе больше всего презентаций проходят из зоны Упражнения практической жизни и Сенсорика. Ребенок с аутизмом нуждается в первую очередь в навыках самообслуживания, и лишь потом во всем остальном.

Введение в малую группу в сопровождении педагога. Когда ребенок привыкает к индивидуальным занятиям, качественно работает и развивается, когда занятия начинают приносить ребенку удовольствие. его вводят в малую группу детей в сопровождении специалиста, который занимается с ним индивидуально. Мы вводим ребенка в группу здоровых детей, где здоровых детей не менее 80 %. В это время все силы педагог направляет на приучение ребенка к правилам, действующим в группе, учит находиться в коллективе, устанавливает рамки. Первое время занятия в группе не будут продвигать ребенка в познавательных процессах, но будет очень важным этапом интеграции в коллектив. Педагог оказывает ребенку поддержку, он может уводить ребенка из группы, по мере его утомления, постепенно увеличивая время пребывания в коллективе. Мы не ждем на этом этапе от ребенка взаимодействия с другими детьми, он учится просто находиться рядом с другими детьми, привыкает к другому взрослому (педагогу который работает с группой). Параллельно продолжаются индивидуальные занятия, которые продвигают ребенка в овладении знаниями и умениями.

Занятия в группе без сопровождения. Постепенно ребенок учится находиться в группе без индивидуального сопровождения. Это происходит тогда, когда ребенок уже освоил правила, не проявляет агрессию, у него не

случается истерик. Опять же, сначала ребенок просто находится в коллективе, педагог группы учится с ним взаимодействовать самостоятельно; по мере адаптации педагог начинает презентовать Монтессори материал этому ребенку. Презентации педагог дает такие же, какие ребенок видит на индивидуальных занятиях и которые ему наиболее нравятся. Менее любимые презентации используются в индивидуальной работе. Постепенно увеличивается время пребывания ребенка в группе. По мере привыкания для ребенка с аутизмом проводятся уроки взаимодействия с другими детьми. Индивидуальная работа не прекращается и на этом этапе. Но в это время ребенок уже активно работает в зоне математики и речи, а УПЖ и сенсорика больше используют в групповых занятиях.

Путь развития каждого ребенка индивидуален и мы не можем сказать, до каких вершин дойдет тот или иной ребенок, но мы должны стремиться провести его как можно дальше.

В Монтессори при аутизме в отличие от метода для здоровых детей, педагог дает меньше свободы, больше предлагает презентации на свой выбор, педагог может сокращать презентации в зависимости от возможностей ребенка. Педагог дольше прорабатывает одну и ту же презентацию, прежде чем двигаться дальше, он многократно убеждается в том, что ребенок уже овладел этими навыками. Педагог проявляет больше креативности, добавляет материал по своему усмотрению. Педагог особо пристальное внимание уделяет двигательной активности аутичного ребенка, так как много проблем лежит в сфере сенсорномоторных способностей.

Монтессори при аутизме замечательно сочетается с терапией по методу сенсорной интеграции и дает наибольшие результаты.

5. Работа с родителями детей с аутизмом

Важным звеном в системе психолого-педагогического сопровождения детей с аутизмом является психологическая поддержка родителей.

Работа с родителями детей с аутизмом - это система мер, принимаемых в целях снижения эмоционального дискомфорта в связи с заболеванием ребенка, поддержания уверенности родителей в возможностях ребенка, формирование у родителей адекватного отношения к болезни ребенка, сохранение адекватных родительско-детских отношений и стилей семейного воспитания.

Семья - это первый источник социализации ребенка, наиболее сильный психический фактор, воздействующий на ребенка и фактически определяющий его дальнейшую жизнь. Как справедливо отмечают многие клиницисты и психологи, рождение больного ребенка является своеобразным испытанием для семьи, а процесс воспитания и уход за ребенком-инвалидом погружает родителей в пролонгированный стресс. Не только тяжесть дефекта у ребенка, но и определенные стереотипы, имеющие место в нашем обществе

относительно лиц с ограниченными возможностями здоровья, выступают в качестве причин стрессовых состояний родителей.

Переживание семейного стресса, вызванного проблемами в воспитании аутичного ребенка, меняет свое отношение с течением времени. **Условно выделяют несколько этапов, фаз, предполагающие разработку и реализацию собственных стратегий отношения и воспитания ребенка.** Длительность каждого этапа (фазы) зависит от тяжести аффективной патологии у ребенка, от особенностей защитных механизмов личности родителей и специфики межличностных отношений в семье.

Первая фаза характеризуется **растерянностью, доходящей порой до страха.** Состояние родителей определяется чувством собственной неполноценности, ответственностью за судьбу ребенка, ощущением беспомощности и многими другими чувствами, которые полностью овладевают родителями и, естественно, влияют на их поведение. В основном эта фаза достаточно кратковременна (в определенных ситуациях эта фаза может вообще отсутствовать или длиться буквально мгновения). Рассматривая себя как ответственных за произошедшее, родители испытывают чувство вины, если полагают, что сами сделали что-то, обострившее положение. Нередко такое шоковое состояние трансформируется в негативизм, отрицание реальности выявленных специалистом проблем ребенка.

Период негативизма и отрицания рассматривается как **вторая фаза** состояния семьи и является важной психологической составляющей поведения семьи в целом. Функция отрицания направлена на то, чтобы сохранить определенный уровень стабильности семьи в возникшей ситуации. Таким образом, отрицание может быть своеобразным способом устранения эмоциональной подавленности, тревоги.

Крайней формой негативизма становится отказ от обследования ребенка другими специалистами, отказ от проведения каких-либо коррекционных мероприятий. Некоторые родители, выражая недоверие к консультантам, какими бы квалифицированными они ни были, многократно обращаются в разные научные и лечебные центры с целью отменить, устранить «неверный диагноз». Именно на этом этапе (фазе) формируется так называемый синдром «хождения по кругу врачей». Порой для достижения этой цели могут тратиться огромные силы и средства, что приносит в дальнейшем лишь еще большее разочарование.

Описанная фаза - негативизм и отрицание - как правило, явление временное, и по мере того, как родители начинают принимать диагноз и частично понимать его смысл, они погружаются в глубокую печаль. Это состояние подавленности, связанное с **постепенным осознанием проблем,** характеризует **третью фазу.** Именно здесь происходит большинство негативных событий в семье: семья прерывает контакты с окружающими, мать ребенка может постоянно находиться в подавленном состоянии, что

зачастую влечет за собой ослабление и внутрисемейных связей. Именно в этот период семью чаще всего покидает мужчина.

Самостоятельное повторное обращение родителей за помощью к специалисту, особенно к тому, кто выявил и первым рассказал об имеющихся у ребенка проблемах, знаменует собой четвертую фазу, называемую иногда «реконвалесценцией». Этот этап характеризуется выходом семьи из глубокого эмоционального кризиса, началом социально-психологической адаптации семьи. В это время родители уже в состоянии достаточно адекватно оценить ситуацию, начать руководствоваться непосредственно интересами ребенка, устанавливать адекватные эмоциональные контакты со специалистами и достаточно разумно следовать их советам.

Анализ того, на какой фазе психоэмоционального состояния находится семья, обязательно должен учитываться при педагогическом обследовании ребенка, беседах с родителями.

В.В. Лешин, проанализировав обширный экспериментальный материал, выявил, что основными условиями, деформирующими воспитание больного ребенка, являются:

1. отсутствие гибкости в формировании отношений родителей с детьми;
2. отсутствие поиска оптимального варианта отношений;
3. приверженность традиционным формам отношений в своем понимании (например, у нас так было):
4. отсутствие знаний психологии больного ребенка.

Анализ причин затруднений показал, что воспитание осуществляется без представления целей воспитания, без оценки возможностей ребенка и своих собственных, без соответствующего опыта в воспитании больных детей.

В соответствии с этим понятно, что **процесс реализации психологической поддержки родителей длителен и требует обязательного комплексного подхода, что предусматривает участия всех специалистов, сопровождающих ребенка: учителя, педагога-дефектолога, социального педагога, педагога-психолога.** Однако главная роль в этом процессе, безусловно, принадлежит психологу. Психолог разрабатывает конкретные мероприятия, направленные на психологическую поддержку родителей, в зависимости от имеющихся проблем семейного воспитания больного ребенка и внутрисемейного взаимодействия.

Этапы психологического консультирования семейных проблем (И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева)

1. Знакомство. Установление контакта. Достижение необходимого уровня доверия.

2. Определение проблем семьи со слов родителей или лиц, из замещающих (через беседу).

3. Психолого-педагогическая диагностика особенностей ребенка (уровень сформированности высших психических процессов, личностные характеристики).

4. Определение модели воспитания, используемой родителями, и диагностика их личностных свойств.

5. Формулирование психологом реальных проблем, существующих в семье.

6. Определение способов, с помощью которых проблемы могут быть решены.

7. Подведение итогов, закрепление понимания проблем в формулировке психолога.

К числу такого рода поддерживающих мероприятий можно отнести **рекомендации о вступлении родителей детей-инвалидов в клубы, ассоциации или другие родительские организации.**

Эффективность поддержки определяется активным включением родителей в процесс реабилитации ребенка, особенно отцов. Как показывает опыт, отцы более способны конструктивно разрешать проблемы ребенка с аутизмом, чем матери, и их активное привлечение к проблемам ребенка оказывает благотворное влияние не только на процесс воспитания ребенка, но и на психологический климат в семье в целом.

Важным психотехническим приемом психологической поддержки являются **родительские семинары**. Основной задачей родительских семинаров является расширение знаний родителей о психологических особенностях их ребенка, психологии воспитания и психологии семейных отношений.

На семинарах родители вовлекаются в обсуждение своих проблем, обмениваются опытом, совместно вырабатывают пути разрешения существующих конфликтов. Участие самого психолога в процессе семинара должно быть достаточно активным, так как он выступает в роли специалиста.

Его основной задачей является организация и ведение таких семинаров.

Как специфический способ психологической поддержки родительский семинар строится на использовании нескольких специальных приемов.

Прежде всего, речь идет о **лекционных приемах**, позволяющих психологу сообщить родителям необходимую им психологическую информацию. Перед психологом стоит задача специального подбора тем применительно к интересам и системе переживаний участников семинара.

Среди актуальных тем для родителей с аутичными детьми можно выделить следующие: «Особенности психического развития детей с аутизмом», «Особенности семейного воспитания детей с аутизмом», «Психологический климат в семьях и роль каждого члена семьи в работе с ребенком», «Проблемы интеграции аутичных детей в обществе» и пр. Можно предложить также темы психолого-педагогической, юридической, медицинской направленности и в этом случае привлекать соответствующих специалистов для их освещения. Главное, чтобы темы лекций излагались

просто, живо, убедительно. На родительских семинарах недопустимо оперировать научной терминологией.

Групповая дискуссия является наиболее целесообразной формой проведения родительских семинаров. Цель дискуссии - совместная выработка оптимального подхода к той или иной жизненной ситуации, повышение мотивации родителей и их вовлеченности в решение обсуждаемых проблем.

Выделяют две формы групповых дискуссий:

- тематическая дискуссия, когда происходит обмен мнениями по темам лекций;

- дискуссия по типу анализа конкретных ситуаций, темы которых предлагают сами родители. Эта форма направлена на организацию творческого подхода родителей к воспитанию больного ребенка. Психолог предлагает родителям обсудить случай, который наверняка знаком многим из них. Например, ситуацию, связанную с поведенческими проблемами в общественном месте: «ребенок раскачивается в вагоне метро, на него все смотрят» или «на детской площадке ребенок-аутист отнимает у других детей игрушки». Родители в совместном обсуждении ищут наиболее оптимальные способы реагирования в подобной ситуации. Частота и длительность таких семинаров зависят от возможностей родителей, степени их мотивированности.

Работа специалистов сопровождения с родителями осуществляется не только в форме организации их взаимодействия с родителями со сходными проблемами, но и **в процессе индивидуальных консультаций.**

Можно сформулировать две группы задач, которые должны решаться всеми специалистами при консультировании детей с проблемами в развитии.

Первая группа задач - создание психологических условий для адекватного восприятия родителями информации, связанной с проблемами в развитии их ребенка, создание у них готовности к длительной работе по развитию, коррекции и воспитанию.

Ко второй группе задач относятся **вопросы, связанные с освобождением родителей от чувства вины, преодоления стрессового состояния семьи** (в первую очередь угнетенного, часто депрессивного состояния матери), созданием и поддержанием по возможности нормального климата в семье (хотя бы непосредственно во время консультирования). Решение этих задач напрямую связано с определением психодинамического этапа, на котором находится семья в момент прихода на консультацию.

Заключение

В заключение отметим, что сопровождение аутичного ребенка в образовательном учреждении предполагает высокую культуру взаимодействия педагогов, психологов и специалистов. Успешное

функционирование системы сопровождения в школе является показателем высокого уровня управления образовательной деятельностью, реализовавшего современные представления о социокультурной миссии образования в обществе.

Внедрение практических разработанных модели психолого-педагогического сопровождения в работу общеобразовательных организаций, центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, специальных (коррекционных) организаций позволит:

- повысить компетенции учителей и специалистов в вопросах психолого-педагогического сопровождения детей с аутизмом;
- организовать психолого-педагогическое сопровождение детей с аутизмом в соответствии с требованиями Стандарта;
- преодолеть трудности в освоении детьми с РАС адаптированных основных образовательных программ, в развитии, социальной адаптации и социализации.

