

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова»
Кафедра психологии

**ОТ ПОЗНАНИЯ К ОПЫТУ
И ПОВЫШЕНИЮ КАЧЕСТВА
ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ
С ОСОБЕННОСТЯМИ
ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Методические рекомендации

*Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2026*

УДК 376-056.24-053.5:37.014.6(075.8)
ББК 74.5я73+74.044.2я73
О-80

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 3 от 22.12.2025.

Составители: **М.Г. Федорова, Т.Ю. Радкевич, Н.В. Князева, В.М. Казакевич, Н.А. Горенькова, Е.В. Попкова, И.Э. Свидинская, Е.А. Нурсейтова, А.В. Шкирандо, С.В. Лауткина**

Под общей редакцией
доцента кафедры психологии ВГУ имени П.М. Машерова,
кандидата психологических наук, доцента *С.В. Лауткиной*

Рецензент:
доцент кафедры социально-педагогической работы
ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат педагогических наук,
доцент *Т.В. Савицкая*

От познания к опыту и повышению качества образования
О-80 **детей с особенностями психофизического развития** : методические рекомендации / сост.: М.Г. Федорова [и др.] ; под общ. ред. С.В. Лауткиной. — Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2026. — 80 с.

ISBN 978-985-30-0315-4.

В данном издании представлены материалы трех проектных работ к республиканским конкурсам «Современные технологии в специальном образовании», объединенных одной темой — расстройства аутистического спектра. Предложенные методические рекомендации могут использоваться студентами педагогического факультета (7-07-0114-01 Специальное и инклюзивное образование) при подготовке к семинарским, практическим занятиям и организации практики в учреждениях специального образования. Материалы издания будут интересны и полезны для учителей-дефектологов, педагогов-психологов и других специалистов, работающих с детьми с особенностями психофизического развития.

УДК 376-056.24-053.5:37.014.6(075.8)
ББК 74.5я73+74.044.2я73

ISBN 978-985-30-0315-4

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|----|
| ВВЕДЕНИЕ | 5 |
| КОМАНДНЫЙ И КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА | 9 |
| ФОРМИРОВАНИЕ СЕНСОРНОГО ОПЫТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ У ВОСПИТАННИКОВ ЦЕНТРА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА | 27 |
| ТЕЛЕСНЫЙ ДИАЛОГ С РЕБЕНКОМ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА: СИСТЕМА РАБОТЫ С НЕВЕРБАЛЬНЫМИ СИГНАЛАМИ | 35 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ | 42 |
| ПРИЛОЖЕНИЯ | 44 |
| Приложение А. Оценка коммуникативных навыков, определение целей обучения | 44 |
| Приложение Б. Индивидуальная программа коррекционной помощи | 46 |
| Приложение В. Лист занятости на занятиях. Фрагмент планирования индивидуальных коррекционно-развивающих занятий педагога-психолога | 49 |
| Приложение Г. Лист рекомендаций | 49 |
| Приложение Д. Конспект комплексного подгруппового занятия для детей с РАС | 50 |
| Приложение Е. Анализ результативности коррекционных занятий с детьми с РАС | 52 |
| Приложение Ж. Фрагменты календарно-тематического планирования коррекционных занятий учителя-дефектолога с детьми дошкольного возраста с РАС | 54 |
| Приложение И. Сенсорные профили воспитанников с РАС | 60 |
| Приложение К. Оценочный лист умений по изобразительной деятельности с учетом результатов анализа сенсорного профиля ... | 61 |

| | |
|--|----|
| Приложение Л. Педагогические (альтернативные) стратегии нормализации сенсорной чувствительности при сенсорной дисфункции у детей с РАС с использованием изобразительных средств (<i>сокращенный вариант</i>) | 62 |
| Приложение М. Примерный перечень изобразительных средств (традиционных и нетрадиционных) для использования с детьми с ОПФР/ТМНР (в том числе с РАС) (<i>сокращенный вариант</i>) | 67 |
| Приложение Н. Примерный перечень изобразительных техник (традиционных и нетрадиционных) для использования с детьми с ОПФР/ТМНР (в том числе с РАС) (<i>сокращенный вариант</i>) | 69 |
| Приложение П. Перечень разработанных материалов по теме опыта (<i>сокращенный вариант</i>) | 70 |
| Приложение Р. Анкета «Оценка профессиональных трудностей педагогов при работе с детьми с РАС» | 71 |
| Приложение С. Телесно-эмоциональный профиль ребенка с РАС в ситуации первичного контакта (<i>фрагмент</i>) | 72 |
| Приложение Т. Мониторинг динамики параметров телесно-эмоциональных проявлений и регуляции состояния | 73 |
| Приложение У. Пример из практики | 77 |
| Приложение Ф. Динамика временных колебаний состояния | 78 |

ВВЕДЕНИЕ

2026 год в Республике Беларусь объявлен *Годом белорусской женщины*, что подчеркивает значимость женщин в социально-экономическом и культурном развитии страны.

Белорусские женщины традиционно играют ключевую роль в развитии системы образования, в том числе в области специального образования, которое ориентировано на обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития (ОПФР). Не умаляя роль мужчины в системе образования, хочется отметить, что авторами данного издания являются белорусские женщины — руководители и практические работники в области обучения, воспитания и сопровождения детей с ОПФР.

В контексте современной образовательной парадигмы важным инструментом для реализации инновационных подходов в системе специального образования видится *проектная деятельность*, которая представляет собой инновационный подход, направленный на развитие творческого потенциала обучающихся и формирование у них навыков самостоятельной работы.

Проектная деятельность в специальном образовании выступает в качестве системы мероприятий, ставящих целью решение актуальных проблем обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями (ООП). Проекты в этой сфере часто носят междисциплинарный характер и включают элементы коррекционной педагогики, специальной психологии и социальной работы.

Сегодня проектная деятельность в специальном образовании охватывает следующие *фундаментальные положения*, а именно: *развитие инклюзивных практик; внедрение новых коррекционных технологий; повышение качества жизни детей с ОПФР.*

Проектная деятельность базируется на принципах индивидуализации, междисциплинарности и социальной интеграции. Так, *индивидуализация* предполагает учет особенностей каждого ребенка, его ООП и возможностей, что позволяет разрабатывать индивидуальные образовательные программы, которые исходят из специфики развития каждого ребенка и помогают ему достичь максимального уровня самостоятельности.

Междисциплинарность подразумевает взаимодействие педагогов, психологов, медиков и других специалистов для комплексного подхода к обучению и воспитанию детей с ОПФР. Такой подход дает возможность охватить все аспекты развития ребенка и обеспечить его полноценную социализацию.

Социальная интеграция направлена на подготовку детей с ОПФР к самостоятельной жизни, их включение в общество и формирование толерантного отношения со стороны сверстников.

На сегодняшний момент основными направлениями проектной деятельности в системе специального образования являются: *научно-исследова-*

тельские проекты, ориентированные на изучение актуальных проблем специального образования и разработку новых методик обучения; *социальные проекты*, интегрирующие детей с ООП в общество, развивающие их коммуникативные навыки и формирующие толерантное отношение со стороны сверстников; *творческие проекты*, способствующие развитию художественных способностей учащихся, их самовыражению и повышению самооценки; *инклюзивные проекты*, направленные на создание условий для совместного обучения детей с ОПФР и их нормотипичных сверстников.

В издании освещены результаты научно-исследовательской и проектной деятельности специалистов (учителей-дефектологов, педагогов-психологов и конечно же руководителей учреждений специального образования), осуществляющих обучение, воспитание и сопровождение детей с ОПФР на разных этапах их жизни.

На протяжении ряда лет представители системы специального образования Витебской области принимали участие в республиканском конкурсе «Современные технологии в специальном образовании», который проводится в Беларуси с 2016 года. Цель конкурса заключается в выявлении, поддержке и распространении эффективного педагогического опыта использования современных технологий в специальном образовании. Результаты конкурса направлены на повышение качества образования, совершенствование методического сопровождения профессиональной деятельности педагогических работников учреждений образования, реализующих образовательные программы специального образования, создание условий для профессиональной и личностной самореализации педагогических работников.

В данном издании представлены 3 проектные работы 2022 и 2025 годов победителей областных и призеров республиканских этапов VIII и IX республиканского конкурса «Современные технологии в специальном образовании», объединенные единой темой — расстройства аутистического спектра (РАС). Они являются закономерным продолжением системной работы, осуществляемой в указанном направлении, и служат развитием цикла научно-методических публикаций, посвященных проблемам диагностики, коррекции и социальной интеграции детей с РАС. Каждый последующий проект базируется на результатах предыдущих, что обеспечивает преемственность и накопление опыта.

РАС в настоящее время признаны одной из наиболее значимых проблем глобального здравоохранения. По данным организации Autism Speaks, в мире насчитывается более 70 миллионов человек с аутизмом. Всемирная организация здравоохранения относит РАС к числу приоритетных направлений исследований, что нашло отражение в резолюции 67-й сессии Всемирной ассамблеи здравоохранения «Комплексные и согласованные усилия по ведению РАС», подчеркивающей необходимость детального изучения аутизма как важной социальной проблемы глобального масштаба.

В мировой науке наблюдается значительный рост выявляемости РАС. Если ранее распространенность оценивалась в 4–5 случаев на 10 000 детей, то сегодня показатели составляют 1:55–1:68, что связано как с расширением диагностических критериев, так и с повышением осведомленности специалистов. Установлены устойчивые эпидемиологические закономерности: аутизм в 3–5 раз чаще диагностируется у мальчиков, при этом выявлены гендерные различия в клинической картине — у девочек нарушения носят более деструктивный характер. Среди факторов риска отмечаются наследственная предрасположенность (частота аутизма среди сиблингов в 50 раз выше, чем в популяции), возраст родителей (каждое десятилетие увеличивает риск на 18–21%), а также наличие высшего образования у родителей как достоверный фактор риска.

В Республике Беларусь систематический учет детей с РАС ведется с 2009 года. По состоянию на 01.02.2024 г. на диспансерном учете состояло 1007 несовершеннолетних с РАС в возрасте от 3 до 17 лет. Показатель распространенности составил 5,07 на 10 тыс. детского населения, при этом присутствует устойчивая тенденция к росту. Анализ возрастной структуры показывает, что наиболее многочисленную группу составляют дети 5–9 лет (47,09%), что определяет направленность коррекционной работы на дошкольный и младший школьный возраст. Соотношение мальчиков и девочек в белорусской популяции (3,67:1) соответствует мировым данным.

Особенно наглядная динамика прослеживается в Витебской области. По данным ГУО «Витебский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации», за период с 2021 по 2025 год количество детей с РАС увеличилось с 258 до 639 человек (прирост в 2,5 раза). Соотношение мальчиков и девочек составляет 4:1, что соответствует общемировым тенденциям. Наибольшее число выявленных случаев приходится на возрастные группы 4–5 лет и 9–17 лет.

Представленные данные убедительно свидетельствуют о необходимости системного изучения РАС и разработки эффективных моделей сопровождения. В этом контексте проектная деятельность служит оптимальной формой организации научно-практической работы, интегрирующей теоретические знания с практическими потребностями региона.

Проектный подход обеспечивает возможность многоаспектного изучения проблемы — от эпидемиологического мониторинга до внедрения инновационных коррекционных технологий, способствует координации усилий учреждений здравоохранения, образования и социальной сферы, а также позволяет учитывать региональную специфику при разработке адаптированных программ помощи.

Опыт Республики Беларусь и, в частности, Витебской области демонстрирует, что организация проектной деятельности в сфере изучения и сопровождения детей с РАС предполагает не только фиксацию роста распростра-

ненности, но и своевременную диагностику, межведомственное взаимодействие и внедрение доказательных подходов в практику, что соответствует мировым тенденциям развития системы помощи лицам с РАС.

Таким образом, проектная деятельность представляет собой связующее звено между научными исследованиями и практической реализацией, характеризующееся непрерывностью процесса совершенствования системы помощи детям с РАС и достижением устойчивых положительных результатов в их сопровождении.

Предлагаемые методические рекомендации могут использоваться студентами педагогического факультета (7-07-0114-01 *Специальное и инклюзивное образование*) в рамках государственного компонента модуля «Психолого-педагогические дисциплины» (Основы педагогики инклюзивного и специального образования); модуля «Психологические основы специального и инклюзивного образования» (Основы специальной психологии. Специальная психология), модуля «Методика коррекционно-развивающей работы — 1» (Коррекционная работа с детьми с тяжелыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии. Методика коррекционно-развивающей работы с детьми с трудностями в обучении); компонента УВО «Методика коррекционно-развивающей работы — 2» (Профилактика и коррекция проблемного поведения. Сопровождение ребенка с РАС) и ряда других.

Также учебно-методические материалы могут быть востребованы студентами, обучающимися по специальности «Социально-педагогическое и психологическое образование» в рамках компонента УВО модуля «Психофизиологические основы поведения» (Специальная психология) и модуля «Проектирование индивидуальных образовательных траекторий обучающихся» (Программы по коррекционно-развивающей работе, арт-терапия) и ряда других. Издание будет полезно студентам, изучающим учебную дисциплину государственного компонента «Инклюзивная образовательная практика», как для взаимодействия и общения с обучающимися с РАС, так и с целью организации и осуществления образовательного процесса в общеобразовательных учреждениях, а также магистрантам, аспирантам, руководителям учреждений основного и дополнительного образования, педагогам, работающим в специальных классах (группах), классах (группах) интегрированного обучения и воспитания, родителям, лидерам общественных организаций и объединений, специалистам дополнительного образования взрослых, преподавателям учреждений среднего специального и высшего образования — всем тем, кто заинтересован в развитии образования для всех.

*Лауткина С.В., доцент кафедры психологии ВГУ имени П.М. Машерова,
кандидат психологических наук, доцент, учитель-дефектолог
высшей квалификационной категории*

КОМАНДНЫЙ И КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Государственное учреждение образования
«Витебский областной центр коррекционно-развивающего
обучения и реабилитации»

Федорова Марине Григорьевна, директор,
Радкевич Татьяна Юрьевна, заместитель директора
по основной деятельности,
Князева Наталья Викторовна, педагог-психолог,
Казакевич Вера Михайловна, учитель-дефектолог,
Горенькова Наталья Александровна, учитель-дефектолог

Введение

Современные требования к образованию предполагают поиск наиболее эффективных методов, приемов и средств осуществления коррекционно-педагогической работы, связанный с повышением качества предоставляемых детям с особенностями психофизического развития (ОПФР) образовательных услуг. За последние годы отмечается значительное увеличение количества детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Так, в 2025 году в областном банке данных о детях с ОПФР насчитывается 639 детей данной нозологической группы, в то время как в 2022 году их количество составляло 307 человек. У всех детей с РАС в той или иной мере нарушено развитие коммуникативной функции речи и коммуникативного поведения в целом, они испытывают трудности при включении их в специально организованную деятельность, у многих из них не развито подражание.

Актуальность представленной работы обусловлена тем, что в настоящее время имеется ряд методов, приемов и средств коррекционного воздействия на ребенка с РАС. Однако, как показывает практика, их выбор, сочетание и применение педагогами не всегда приводит к достижению прогнозируемого коррекционного результата.

1. Формирование коммуникативных навыков у детей с РАС с использованием музыкальных средств

На базе государственного учреждения образования «Витебский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» (далее — ЦКРОиР) с 2017 года открыт и функционирует областной ресурсный центр по работе с детьми с РАС (далее — Ресурсный центр).

Основной целью деятельности Ресурсного центра является эффективное и рациональное использование педагогических, методических, материально-технических, информационных ресурсов для совершенствования

системы оказания помощи детям с РАС, их законным представителям и обучения педагогических работников специфическим методам, приемам, технологиям коррекционной работы с ними.

Задачами деятельности Ресурсного центра являются:

- оказание методической помощи педагогическим работникам, работающим с детьми с РАС;
- повышение качества образовательных услуг, оказываемых детям с ранним детским аутизмом и их законным представителям, через внедрение эффективного опыта учреждений образования области;
- осуществление консультативной и обучающей помощи законным представителям детей с РАС;
- разработка методических рекомендаций для педагогических работников по работе с детьми с РАС;
- разработка методических рекомендаций для родителей, воспитывающих детей с РАС;
- организация комплексной коррекционной работы, направленной на развитие коммуникационных возможностей и речи у детей с РАС.

В Ресурсном центре коррекционная работа с детьми с РАС построена на основе системы формирования у них коммуникативных навыков с использованием музыкальных средств.

Ценностными основаниями для создания системы формирования коммуникативных навыков у детей с РАС с использованием музыкальных средств были:

1. Положение Конвенции ООН о правах ребенка (Статья 23 пункт 1), гласящее: «Неполноценный в умственном или физическом отношении ребенок должен вести полноценную и достойную жизнь в условиях, которые обеспечивают его достоинство, способствуют его уверенности в себе и облегчают его активное участие в жизни общества» [1]. Данное положение предполагает, что коррекционно-педагогический процесс должен быть построен с учетом индивидуальных возможностей и способностей ребенка и направлен на повышение качества его жизнедеятельности в обществе.

2. Положение Конвенции о правах инвалидов (Статья 24), согласно которой при реализации их права на образование должны быть обеспечены условия, чтобы оно осуществлялось «в обстановке, максимально способствующей освоению знаний и социальному развитию...» [2].

3. Идея психологической концепции Л.С. Выготского, согласно которой развитие психики ребенка происходит в процессе общения.

4. Концепция развития коммуникативных способностей А.А. Кидрона, согласно которой автор связывает проявления коммуникативной способности в «навыках субъекта общения вступать в социальные контакты, регулировать повторяющиеся ситуации взаимодействия, а также достигать в межличностных взаимоотношениях преследуемые коммуникативные цели» [3], что влечет за собой необходимость систематического создания педагогом на проводимых занятиях коммуникативных ситуаций.

Теоретическими положениями, которые легли в основу вышеназванной системы, являются идеи К.С. Лебединской, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, Л.Г. Нуриевой, В.М. Башиной, И.С. Константиновой, отражающие подходы к проблеме коррекционного воздействия на развитие ребенка с РАС.

Обобщая данные теоретических источников, можно заключить, что в диагностической основе построения коррекционной работы с детьми с РАС лежит «триада аутизма»: нарушение коммуникации, стереотипное поведение и ослабление способности к социальному взаимодействию [4].

Проблемы с формированием коммуникативных навыков присущи всем детям с РАС: они испытывают трудности при вступлении в контакт с другими людьми, они не понимают, когда и как необходимо использовать коммуникацию. Даже если ребенок с РАС может построить простую фразу, имеет хороший словарный запас, это не означает, что процесс общения не будет вызывать у него затруднений.

В основе коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС лежат группы коммуникативных навыков, наиболее полно отражающих специфические особенности развития этих детей: проявление интереса к партнеру; владение невербальными и вербальными навыками коммуникации [5; 6].

Основываясь на принципе комплексного подхода к диагностике и коррекции нарушений, был сделан вывод, что для достижения максимального эффекта в формировании коммуникативных навыков у детей с РАС должен реализовываться поэтапный процесс, включающий взаимосвязанную деятельность педагога-психолога с учителем-дефектологом и музыкальным руководителем.

Процессуальная характеристика проводимой работы предусматривает четыре технологических этапа ее реализации:

1 этап — диагностический. На данном этапе осуществляется знакомство с ребенком и определение его проблем. Педагоги в команде проводят психолого-педагогическое обследование ребенка и составляют представление о состоянии социально-эмоциональной, сенсорной, двигательной сфер, речи, навыков коммуникации и взаимодействия; определяют уровень их сформированности в соответствии с его возрастом. Поскольку трудности установления контакта у многих детей препятствуют вовлечению их в даже доступную и привлекательную игру, оценка возможностей и трудностей развития в большинстве случаев проводится в ходе простого наблюдения за поведением ребенка. Большую часть информации педагоги получают из бесед с родителями, анкетирования с использованием опросника [7] (Приложение А), а также из медицинских документов. Если же удастся присоединиться к игре ребенка и вовлечь его во взаимодействие, то это позволяет получить более полную информацию о его интересах, возможностях, реакциях на действия партнера по игре. В таких случаях на данном этапе орга-

низуется проведение с ребенком диагностико-коррекционных занятий. Итогом диагностического периода является определение потенциальных возможностей и наиболее проблемных сфер в развитии ребенка, а также составление индивидуальной программы коррекционной помощи с выделением соответствующих задач (Приложение Б).

2 этап — планирование деятельности педагогической команды по реализации индивидуальной программы коррекционной помощи ребенку. На данном этапе коллегиально решается вопрос о том, какие педагоги будут принимать участие в ее реализации, по каким проблемным сферам и в какой форме (индивидуальной, подгрупповой, групповой) предпочтительно проводить коррекционные занятия. На каждого ребенка составляется лист занятости, перспективное календарно-тематическое планирование коррекционных занятий (на период от 1 до 3 месяцев) (Приложение В).

3 этап — проведение коррекционных занятий. На данном этапе важным элементом является организация взаимосвязи деятельности членов педагогической команды по реализации индивидуальных программ коррекционной помощи детям с РАС. Она отражается в листе рекомендаций родителям (Приложение Г).

В Ресурсном центре практикуется проведение коррекционных занятий с детьми с РАС индивидуально, в коммуникативной группе, в мини-группе, объединяющей двух-трех участников, в детско-родительской группе. Выбор формы проведения зависит от индивидуальных возможностей каждого ребенка и от педагога, который их проводит. Так, учитель-дефектолог проводит занятия с детьми с РАС преимущественно в индивидуальной форме, педагог-психолог практикует их проведение во всех вышеперечисленных возможных вариантах.

Важнейшими задачами занятий с ребенком с РАС является его социальная адаптация и формирование у него коммуникативных навыков. На индивидуальных занятиях создаются условия для установления контакта с ребенком и развития его познавательной и сенсомоторной сферы. Таким образом педагогу легче реализовать индивидуальный подход к ребенку, подобрать наиболее подходящее содержание и форму взаимодействия. Индивидуальное занятие помогает ребенку освоить содержание деятельности, конкретные умения и навыки; групповое — усвоить ту или иную форму поведения; сформировать умение ребенка следовать инструкциям, строить свое поведение в соответствии с поведением и потребностями остальных участников группы. Поэтому коррекционную работу с детьми с РАС педагоги Ресурсного центра строят по принципу стремления к переходу к групповым формам работы. В рамках коррекционной работы с детьми с РАС, помимо учителя-дефектолога и педагога-психолога, занимается музыкальный руководитель.

Программа музыкотерапии в рамках психологической коррекции детей с РАС основана на использовании музыкальной (пение, музыкально-ритмические движения, игра на детских музыкальных инструментах)

и двигательной (овладение основными движениями) форм активности ребенка. Она реализуется в рамках осуществления психологической коррекции с детьми с РАС. Программа предусматривает ее использование в неразрывной цепочке «музыкальный руководитель — педагог-психолог» для коррекции эмоционально-волевой сферы и поведения ребенка, как на индивидуальных, так и на подгрупповых занятиях, в том числе совместно с родителями.

Цель программы: предоставить ребенку дополнительные возможности для развития эмоционально-волевой сферы, коммуникативного поведения и эстетического воспитания.

Задачи программы: 1) способствовать преодолению психологической защиты ребёнка (успокоить или активизировать); 2) формировать практические навыки — слушание музыкальных произведений, умение петь, играть на музыкальных инструментах; 3) способствовать установлению и развитию межличностных отношений; 4) помочь развить вербальные и невербальные коммуникативные, творческие возможности, фантазию и воображение ребёнка.

Принципы музыкального воздействия: 1) живая звучащая музыка, а не фонограмма; 2) диалогичность во взаимодействии с детьми и их родителями; 3) опора на положительные стороны развития ребенка, принятие его психофизических особенностей и осуществление индивидуального подхода; 4) соответствие возрастным особенностям и индивидуальным возможностям детей.

Программный материал составляют: музыкально-игровые упражнения по слушанию музыки, музыкально-речевые игры; музыкально-ритмические игры; игры с использованием детских музыкальных инструментов; музыкально-коммуникативные игры.

Подгрупповые и групповые занятия имеют следующую структуру: приветствие, движение под музыку (музыкальные упражнения), музыкальные игры, игра на музыкальных инструментах (пение, танец) прощание. Используемый на занятии музыкальный материал разнообразен по степени активности и произвольности, настроению, темпу, пространственному расположению участников. Данные занятия проводит музыкальный руководитель и педагог-психолог (Приложение Д).

Вовлечение детей с РАС в процесс музыкальной игры осуществляется в первую очередь за счет эмоциональной составляющей интереса и подражания другим участникам занятия. Ведущую роль по отношению к детям с РАС на групповых и подгрупповых занятиях выполняет педагог-психолог. Существуют также правила игр, которые объясняет музыкальный руководитель. Говорит он, обращаясь в первую очередь к присутствующим на занятии взрослым, так как большинство детей в силу особенностей развития речи не способны понять инструкцию и выстроить свое поведение в соответствии с ней — они осваивают правила игр за счет подражания или ориентируясь на музыку. Вместе с тем необходимо учитывать, что дети все же

слышат объяснения, инструкции и комментарии, которые постепенно становятся для них привычными и более понятными.

Индивидуальные занятия более разнообразны, позволяют гибко менять процедуру, материал и способ взаимодействия, подстраиваясь к конкретному ребенку, его состоянию в настоящий момент. Так, если это необходимо для преодоления трудности адаптации, то допускается продолжительное использование одинакового набора и порядка игр и песен, практикуется использование музыкального материала собственного сочинения, что помогает ребенку легче включиться в игру и почувствовать себя в безопасности. Для преодоления ригидности, стимуляции инициативы ребенка педагог-психолог намеренно изменяет порядок и набор предлагаемого музыкального материала.

4 этап — анализ результативности и планирование коррекционной помощи на последующий период. На данном этапе осуществляется заполнение таблиц, основанных на наблюдении за каждым конкретным ребенком с использованием параметров и балльной оценки, представленной в Приложении Е.

Анализ результативности осуществляется не менее чем 1 раз в три месяца. Ведущим методом изучения динамики развития ребенка с РАС является наблюдение. Оцениваются основные параметры, которые соответствуют разделам индивидуальной программы коррекционной помощи:

1. Организация поведения.
2. Объем понимания обращенной речи.
3. Коммуникация.
4. Стереотип поведения.

Педагогами осуществляется совместное заполнение таблицы с внесением данных по каждому ребенку с РАС (таблица 1):

Таблица 1 — Сведения о ребенке с РАС

| Параметры наблюдения | Организация поведения | | | Объем понимания обращенной речи | | | Коммуникация | | | Стереотип поведения | | | Средние показатели | | |
|----------------------|-----------------------|----|-----|---------------------------------|-----|-----|--------------|----|-----|---------------------|----|-----|--------------------|----|-----|
| | I | II | III | I | II | III | I | II | III | I | II | III | I | II | III |
| период | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ф.И. ребенка | | | | | | | | | | | | | | | |
| Егор Д. | 1 | 1 | 1,5 | 0,5 | 1 | 1 | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Анна В. | 1 | 1 | 1,5 | 0,5 | 1 | 1 | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Иван Р. | 0,5 | 1 | 1,5 | 1 | 1,5 | 1,5 | 0,5 | 1 | 1,5 | 0,5 | 1 | 1 | 0,5 | 1 | 1,5 |

Расчет средних показателей осуществляется посредством вычисления среднего арифметического по четырем параметрам и округления в сторону наибольшего балла из вышеприведенной шкалы балльной оценки. Приведем пример расчета средних показателей динамики развития Егора Д. за I квартал:

$$(1+0,5+0,5+1) / 4=0,75$$

Это число находится в пределах шкалы балльной оценки от 0,5 до 1. Округляем в сторону наибольшего балла, то есть 1.

По результатам заполненных таблиц осуществляется построение диаграмм. В соответствии с полученными результатами осуществляется последующее планирование коррекционной работы на предстоящий квартал.

Анализ результативности коррекционной работы с детьми с РАС позволяет педагогам своевременно оценить динамику развития каждого ребенка, внести коррективы в индивидуальную программу коррекционной помощи и осуществлять учет возможностей каждого из них при планировании и проведении занятий.

Опыт показал, что занятия с использованием музыкотерапии в рамках психологической коррекции детей с РАС будут способствовать формированию у них коммуникативных навыков, если педагоги будут их ***выстраивать так, чтобы:*** а) *они содержали в себе высокую долю произвольных форм активности, предлагаемых ребенку.* Так, на занятии эмоциональная экспрессия педагога-психолога, пример движений под музыку музыкального руководителя открывают возможность использовать склонность многих детей с РАС к эхо-реакциям для вызывания и закрепления самых простых форм непосредственного подражания; б) *использование музыки стало для ребенка с РАС способом совершить то или иное действие.* Так, изменение темпа музыки может выступать побуждением к изменению темпа движения, началу прыжков или других запланированных педагогом движений ребенка; в) *была предусмотрена возможность уменьшения доли вербальных инструкций.* Многое из того, что предлагается ребенку, им совершается по непосредственному подражанию, в результате эмоционального или ритмического «заражения». Основа работы с опорой на образец способствует помочь ребенку включиться в новую деятельность; г) *было представлено разнообразие сенсорных впечатлений;* д) *взаимодействие, строящееся с использованием музыкальных средств, предоставляло ребенку разнообразные способы проявления собственной активности;* е) *варьировалась степень участия ребенка в занятии.* При организации индивидуального подхода педагог использует возможности каждого ребенка для разнообразия степени его активности; ж) *была предусмотрена возможность индивидуально варьировать соотношение активных и пассивных видов участия.*

Таким образом, практика показала, что использование музыкальных средств в работе с детьми с РАС повышает эффективность формирования у них коммуникативных навыков, если она осуществляется в системе, основанной на диагностических данных и комплексном подходе, и включающей

следующие ступени: I — формирование у ребенка интереса к партнеру и желания взаимодействовать с ним; II — работа по стимуляции речевой инициативы детей: провоцирование ребенка на произвольное подражание действиям, мимике, интонации взрослого; провоцирование ребенка на эхо-лалии и произвольные словесные реакции; III — формирование вербального компонента речи.

2. Использование системы формирования коммуникативных навыков для активизации речи у воспитанников с РАС

В соответствии с учебным планом специального образования на уровне дошкольного образования для детей с РАС предусмотрены коррекционные занятия «Формирование навыков коммуникации и взаимодействия» и «Формирование социального поведения», реализуемые учителем-дефектологом. В настоящее время учебные программы для указанных коррекционных занятий отсутствуют, что определяет необходимость в их методическом проектировании.

Планированию коррекционно-педагогической работы с ребенком с РАС должен предшествовать тщательный анализ его индивидуальных особенностей. Несмотря на наличие в арсенале специальной педагогики ряда методов, приемов и средств коррекционного воздействия, их выбор, сочетание и практическое применение педагогами не всегда приводят к достижению прогнозируемого результата. Это обуславливает потребность в оптимизации и систематизации педагогической деятельности в данном направлении. Работа по формированию коммуникативных компетенций у детей с РАС представляет собой сложный, длительный и сугубо индивидуальный процесс.

В научно-методических исследованиях и публикациях, посвященных проблемам коррекционной работы с детьми с РАС [6; 8], отмечается, что трудности формирования коммуникативных навыков являются характерными для всей данной категории детей. Даже при сохранной возможности построения фразы и достаточном словарном запасе, сам процесс общения вызывает у ребенка с РАС значительные затруднения.

Руководствуясь принципом комплексного подхода к диагностике и коррекции нарушений, нами сделан вывод о необходимости системного построения коррекционной работы с воспитанниками с РАС, предполагающего поэтапное формирование коммуникативных навыков. Для реализации данного подхода была разработана система планирования коррекционной работы и алгоритм проведения коррекционного занятия.

Ценностными основаниями для разработки и внедрения данной педагогической системы являются:

1. Принципы гуманистической педагогики и Конвенция о правах ребенка, утверждающие право каждого ребенка на качественное образование, развитие и социализацию, независимо от его особенностей, создание психолого-педагогических условий, раскрывающих потенциал ребенка с РАС [1].

2. Принцип практической значимости и социальной направленности образования, ориентированный на формирование у воспитанников жизненных компетенций, ключевой из которых является коммуникативная. Развитие речи и коммуникации рассматривается как основа для последующей интеграции в общество.

3. Принцип научной обоснованности, требующий опоры на современные научные представления о специфике развития детей с РАС (в частности, на данные о первичности нарушений в коммуникативной сфере) и на эффективные подходы к коррекции (например, этапность и алгоритмизация деятельности).

4. Принцип индивидуально-дифференцированного подхода, признающий уникальность каждого ребенка с РАС и необходимость тщательного изучения его индивидуального профиля развития для построения адресной траектории коррекционной работы.

5. Системный и деятельностный подход, согласно которому коррекционная работа должна представлять собой целостную, структурированную систему последовательных действий (алгоритм), а не набор разрозненных приемов.

Ведущей идеей опыта является реализация целостной, системной и поэтапной коррекционной работы, направленной на активизацию речи у воспитанников с РАС через целенаправленное формирование коммуникативных навыков. Основным положением выступает необходимость перехода от разрозненных коррекционных приемов к четко структурированной деятельности, основанной на диагностике и индивидуальном планировании.

Диагностическим основанием построения коррекционной работы выступает концепция «триады нарушений» при аутизме: нарушение социального взаимодействия; нарушение коммуникации; стереотипность поведения и ограниченность интересов [8].

Специфика речевого развития детей с РАС, согласно теоретическому анализу, заключается в том, что даже при наличии словарного запаса или возможности построения фразы, страдает именно коммуникативная функция речи. Дети испытывают трудности с инициацией и поддержанием контакта, не понимают прагматики общения, когда и как его использовать. В связи с этим, коррекционно-развивающая работа была сосредоточена на двух взаимосвязанных группах навыков, составляющих основу коммуникации: проявление интереса к партнеру; владение невербальными и вербальными средствами коммуникации [9; 10].

На основе принципа комплексного подхода был сделан вывод о необходимости реализации строго поэтапного процесса, который включает:

1. Первичную диагностику актуального уровня развития коммуникации и речи; составление индивидуальной программы коррекционной помощи с постановкой конкретных задач.

2. Разработку перспективного календарно-тематического планирования занятий.

3. Проведение систематической коррекционной работы.

4. Анализ результативности и динамики развития ребенка.

Важным ориентиром служит психологическая классификация РАС, предложенная О.С. Никольской, которая позволяет дифференцировать методы и содержание психолого-педагогической помощи в зависимости от группы аутизма [11; 12]. Это обуславливает существенное видоизменение традиционных задач коррекционно-педагогической работы, связанных с развитием речи. В центре внимания оказывается не столько формальная сторона речи (звукопроизношение, грамматика), сколько ее запуск и использование как инструмента для общения и взаимодействия с окружающим миром.

Если говорить обобщенно, то развитие речи у детей с аутизмом должно быть сосредоточено на улучшении имитации (вербальной и невербальной); общего навыка концентрации внимания; навыка использования жестов; способности к поведенческим запросам; скорости и инициативности в общении; восприятия речевых и неречевых сигналов; понимания смысла действий и слов. Параллельно ведется целенаправленная работа по уменьшению стереотипного поведения и невнимательного (не связанного с задачей) поведения.

Методологической основой для реализации этих направлений послужили разработки С.С. Морозовой в области поведенческой терапии [9; 10]. Согласно этому подходу, работа по формированию речевых навыков начинается с комплексной оценки актуального уровня развития ребенка. Особое внимание в ходе диагностики уделяется двум аспектам: пониманию обращенной речи и коммуникативному использованию речи самим ребенком (Приложение А).

Направленное обследование понимания речи включает в себя задания на:

- ✓ *понимание названий предметов;*
- ✓ *понимание названий действий;*
- ✓ *понимание названий качеств предметов, понятий, выражающих пространственные отношения и т.п.).*

Если у ребенка есть собственная речь, то она обследуется одновременно с пониманием.

В ситуации обследования учителю-дефектологу в общении с ребенком с РАС следует обратить внимание на:

- ✓ *визуальный контакт, наличие реакции на имя, как реагирует на речь;*
- ✓ *использует ли жесты, что привлекает ребёнка из предметного мира;*
- ✓ *реакцию на нового человека, на словесные обращения, отношение к физическому контакту.*

При построении программ по развитию речи ребенка с РАС для учителя-дефектолога важным является качественное представление о сформированности всех ее сторон, что достигается в результате диагностического наблюдения либо логопедического обследования. С.С. Морозова предлагает следующий вариант протокола первичного обследования речи ребенка с аутизмом [9] (таблица 2):

Таблица 2 — Протокол первичного обследования ребенка с РАС

| Параметры обследования | | | Фиксируемые данные |
|---|---------------------------|---|--------------------|
| Обследование импрессивной стороны речи | Спонтанная ситуация | понимание высказываний, содержащих аффективно значимые слова; | |
| | | выполнение инструкций в контексте ситуации | |
| | | выполнение инструкций вне контекста ситуации | |
| | Направленное обследование | понимание названий предметов; | |
| | | понимание названий действий | |
| | | понимание названий качеств предметов и т.д. | |
| Обследование экспрессивной стороны речи | Спонтанная ситуация | вокализации, внемгортанные звукообразования; | |
| | | подражание | |
| | | выражение желаний; | |
| | | собственные высказывания | |
| | Направленное обследование | подражание | |
| | | лексика | |
| грамматическая структура речи и т.д. | | | |

В зависимости от задач развития речи у ребенка с аутизмом выделяют различные этапы работы учителя-дефектолога.

Начальный этап обучения пониманию речи.

- Обучение пониманию названий предметов.
- Обучение выполнению инструкции «Дай».
- Обучение следовать инструкции «Покажи». *Как правило, начинают с предметов, а затем осуществляется переход на использование картинок;*
- Формирование навыков, касающихся понимания названий действий. *Обучение этим навыкам может происходить одновременно с обучением пониманию названий предметов.*
- Обучение выполнению инструкций: на простые движения. *В ответ на инструкцию ребенка учат выполнять то или иное действие («Встань», «Иди сюда», «Подними», «Положи», «Похлопай», «Попрыгай» и т.п.). Постепенно число инструкций увеличивается, их употребляют в новых, более естественных условиях.*
- Обучение выполнению инструкций: с предметами.

– Обучение пониманию действий по фотографиям (картинкам). *Прежде, чем использовать фотографии (картинки) для обучения обязательно надо убедиться, что ребенок способен к восприятию 2-х мерных изображений. Для этой цели обучают навыку соотнесения предметов и их изображений.*

Начальный этап обучения экспрессивной речи.

– Обучение навыку подражания звукам и артикуляционным движениям.

Прежде, чем начать формирование навыка называния предметов, проводят предварительную работу: 1) подбирают простые, доступные ребенку по звуковому составу слова (например, «мама», «папа», «дом» и т.п. 2) проводят обучение пониманию этих слов; 3) отрабатывают произнесение этих слов на уровне звукоподражания.

– Обучение использовать указательный жест для выражения своего желания. *Когда ребенок показывает на желаемый предмет, его учат произносить название этого предмета.*

– Обучение словам, выражающим просьбу.

– Обучение навыку выражать согласие или несогласие с чем-либо.

– Обучение называнию действий для того, чтобы в будущем ребенок смог использовать усвоенные на этапе понимания глаголы в спонтанной речи.

Дальнейшее развитие речи.

– Обучение отвечать на вопросы: «Для чего это нужно?», «Зачем это нужно?», «Что этим делают?».

– Обучение отвечать на вопросы: «Чем ...?» — *ребенок должен сам вспомнить, при помощи каких предметов совершаются те или иные действия.*

– Обучение отвечать на вопросы о себе.

– Обучение пониманию признаков предметов (цвета, размера и т.п.).

– Обучение отвечать на вопрос «Где?» обычно начинают на конкретном материале в учебной ситуации.

– Работа над увеличением числа спонтанных высказываний.

Учителю-дефектологу, выстраивая коррекционно-педагогическую работу с ребенком с РАС, следует помнить, что при обучении речевым навыкам (как и любым другим) ни в коем случае нельзя останавливаться на том, что уже достигнуто. Как только навык сформирован, перенесен в повседневную речь, надо двигаться, думая, чему и как нужно учить ребенка, какие навыки нужны ему для будущего.

В зависимости от результатов диагностики и индивидуальных задач развития выделяются последовательные этапы работы учителя-дефектолога. Важнейшим принципом, который необходимо соблюдать на всех этапах, является принцип непрерывного развития. Это означает, что после

успешного формирования и автоматизации одного речевого навыка в повседневных ситуациях, педагог незамедлительно переходит к формированию следующего, прогнозируя те умения, которые будут востребованы ребенком в будущем для более успешной социализации.

Процессуальная характеристика технологии

Вышеизложенные теоретические положения были конкретизированы и трансформированы в авторскую систему планирования коррекционной работы и алгоритм проведения коррекционного занятия.

Система планирования представляет собой иерархическую модель, включающую:

1. Индивидуальную программу коррекционной помощи (ИПКП), разрабатываемую на основе углубленной диагностики и определяющую стратегические цели, и задачи на длительный период.
2. Перспективное календарно-тематическое планирование, которое разбивает цели ИПКП на конкретные учебные темы и дидактические единицы.
3. Поурочный план (конспект занятия), непосредственно реализующий тематическое планирование через последовательность коррекционных упражнений и приемов.

Алгоритм планирования включает последовательную реализацию следующих этапов:

1. На основе комплексного обследования (Приложение А) и данных протокола первичного обследования речи ребенка с аутизмом [9] составляется индивидуальная программа коррекционной помощи (ИПКП), фиксирующая актуальный уровень развития ребенка и определяющая комплекс задач на трехмесячный период (Приложение Б).
2. На базе ИПКП разрабатывается перспективное календарно-тематическое планирование на соответствующий период, которое по итогам текущей диагностики корректируется и формируется на следующий этап работы (Приложение Е, Ж).

Практика показала, что основными условиями эффективности системы планирования, направленной на активизацию речи и формирование коммуникативных навыков, являются: 1) наполнение перспективного планирования коммуникативно-ориентированной тематикой занятий, реализуемой в создаваемых педагогом обучающих ситуациях; 2) строгое соблюдение учителем-дефектологом структурированного алгоритма проведения коррекционного занятия.

Алгоритм проведения коррекционного занятия представляет собой пошаговую структуру, обеспечивающую целенаправленное и предсказуемое для ребенка взаимодействие. Он включает следующие обязательные этапы:

1. Организационный этап (ритуал начала): установление эмоционального контакта, настрой на совместную деятельность.
2. Активизация и мотивация: создание ситуации, вызывающей у ребенка коммуникативную потребность.

3. Работа по основным направлениям (блокам): последовательная отработка целевых навыков (например, блок «Невербальная коммуникация», блок «Имитация», блок «Понимание речи»).

4. Динамическая пауза: смена вида деятельности, снятие напряжения.

5. Закрепление навыка в игровой/бытовой ситуации: перенос усвоенного действия в новый контекст.

6. Рефлексия (ритуал окончания): подведение итогов, положительное подкрепление, создание предвосхищения следующей встречи.

Данный алгоритм реализует принцип спирали, при котором каждый новый навык аккуратно надстраивается над ранее сформированным, а учебный материал постоянно повторяется и обогащается, что обеспечивает его прочное усвоение и возможность применения в жизненных ситуациях.

На начальном этапе работы первоочередной целью выступает не формальное обучение, а установление эмоционального контакта с воспитанником. Негативные реакции или отсутствие отклика не должны прекращать попыток взаимодействия, а, напротив, стимулировать педагога к созданию условий для сенсорного, моторного и социального обогащения опыта ребенка. Методическое обеспечение занятий должно быть направлено на повышение включенности воспитанника в предметный и социальный мир через использование новизны, визуальных подсказок, системы подкрепления и повышения удовлетворенности от деятельности.

По мере установления контакта происходит последовательное усложнение формируемых навыков. Успешное взаимодействие со взрослым становится основой для дальнейшего обучения, которое должно осуществляться в единстве слова и действия, создавая базу для словесного опосредствования деятельности ребенка.

Структура коррекционного занятия для детей дошкольного возраста с РАС может варьироваться (3 или 5 основных этапов), но должна сохранять постоянную и понятную для ребенка организацию (четкие начало и окончание, предсказуемая последовательность заданий) и быть сбалансированной по сложности, видам деятельности и степени мотивации.

В качестве примера приведем структуру индивидуального занятия, которая используется по мере освоения ребенком учебного стереотипа.

Вводная часть

Первая часть (вводная) — введение в ситуацию занятия. Позволяет ребенку настроиться на занятие. Налаживанию взаимодействия и поддержанию интереса способствует использование сюрпризных моментов, заводных, музыкальных игрушек и др. Вводная часть способствует вызыванию у ребенка ориентировки на взрослого, его голос, инструкции; постепенному усвоению простых требований и т.п. Время, отводимое на вводную часть, непродолжительное — около 10–15% времени занятия. Как правило, в качестве первого предлагается интересное и довольно простое задание (для которого ребенку не нужна помощь педагога).

Основная часть

Вторая часть (основная) — решение задач основных линий развития с акцентом на развитие познавательной, предметно-игровой деятельности. Эта часть самая большая: 50–60% времени занятия. Чтобы не перегрузить ребенка, удержать его внимание, интерес к предложенным заданиям и работоспособность, предлагаемые игры чередуются; внимание переключается с одного вида деятельности на другой. При этом более сложные задания проводятся в начале занятия (после вводного игрового задания). Между двумя-четырьмя игровыми познавательными заданиями необходимо предложить ребенку простое задание. Выбор его определяется индивидуально: для подвижного ребенка, которому трудно сидеть за столом, это может быть задание на полу; для пассивного ребенка, устающего от необходимости выполнять задания по инструкции и отвечать на вопросы специалиста, — невербальное задание: прикрепить наклейки на страницу, найти в банке с крупой стеклянные шарики и пр.

Заключительная часть

Третья часть (заключительная) — поддержание и закрепление усвоенных ранее умений и навыков. Как правило, эти задачи решаются при выполнении заданий по продуктивным видам деятельности, а также по игровому виду. В завершение подводится итог. Взрослый помогает вспомнить ключевые и эмоциональные моменты занятия (например, для ребенка с недостаточным уровнем речевого развития и формальным отношением к занятию можно предложить выложить задания в ряд, чтобы вспомнить, что делали сначала, а что потом), убрать игрушки на свои места. Заключительная часть — 10–15% времени занятия.

Таким образом, структурированное, заранее продуманное индивидуальное занятие, согласно описанным требованиям, способствует эффективной коррекционно-педагогической помощи детям с РАС.

При определении содержания коррекционных занятий осуществляются его отбор и систематизация в соответствии с показателями, характеризующими сферы: коммуникации, взаимодействия, конструирования, реализации социального поведения детей дошкольного возраста с РАС.

Уровень речевого и когнитивного развития, имитационных и моторных навыков, особенностей восприятия определяет выбор коммуникативной системы, используемой в процессе работы с ребенком.

Интеллектуальное развитие является потенциалом, предпосылкой для формирования навыка, однако без специально организованного взаимодействия с ребенком и целенаправленной коррекционно-развивающей работы потенциал остается лишь возможностью. Повышение уровня функционирования достигается путем формирования конкретных навыков, например, социального поведения. Таким образом, желательное социальное поведение можно рассматривать как более высокий уровень функционирования ребенка с РАС.

В качестве актуальных направлений реализации содержания коррекционных занятий могут быть выделены следующие: социальная осведомленность; социальное контактирование; социальное научение. Коррекционные занятия по формированию навыков социального поведения у детей дошкольного возраста с РАС нацелены на решение ряда задач: формирование представлений о себе, близком и далеком социальном окружении, образа определенной поведенческой реакции в простых социальных ситуациях, умений устанавливать контакты с людьми, реализовывать социальные роли; стимулирование социальной активности, социального интереса.

К основным стратегиям проведения учителем-дефектологом коррекционных занятий с детьми с РАС относятся: создание многочисленных ситуаций для обучения; применение визуальной помощи в виде картинок, жестов, карточек и др.; оказание физической помощи; предъявление модели поведения или демонстрация желаемого поведения; вербализация; использование прямых и косвенных указаний. Алгоритмы дают возможность детям с РАС адекватно расчленять действия на этапы, наполнять их содержанием и устанавливать порядок реализации. Обучение через отдельные пробы подразумевает разделение навыка на менее сложные элементы, каждый из которых осваивается отдельно. Ребенку это обеспечивает определенную степень комфорта, так как он действует в соответствии с ограниченной инструкцией (алгоритмом), получает подсказки, подкрепления, наблюдает нейтральные реакции педагогического работника на свои ошибки. Естественное появление или предъявление желаемого стимула (подкрепителя), в том числе со стороны сверстников, или устранение (уменьшение) неприятного стимула непосредственно после реакции позволяет прекратить нежелательное или вызвать желательное поведение и будет стимулировать генерализацию навыков и интеграцию ребенка в коллектив сверстников. Генерализация навыков обеспечивает перенос навыков, приобретенных на занятиях, в разные социальные ситуации в естественной среде.

Эффективность коррекционных занятий по формированию у детей дошкольного возраста с РАС навыков социального поведения может быть обеспечена при условии использования как традиционных методов обучения (словесных, наглядных и практических), так и специфических (сенсорной интеграции, социальных историй, видеомоделинга, структурирования и визуализации, обучающего взаимодействия, различения).

Выбор формы проведения коррекционных занятий продиктован содержанием работы и конечным результатом, на который ориентирована деятельность педагогического работника. Так, формирование социальной осведомленности целесообразно реализовывать через систему индивидуальных занятий с учетом особенностей развития, возможностей и потребностей детей. Формирование навыков социального контактирования может осуществляться как на индивидуальных (действие с предметом в присутствии взрослого, вступление в контакт со взрослым посредством предмета,

вступление в контакт в соответствии с простой инструкцией и др.), так и на подгрупповых занятиях (инициирование контакта со сверстниками разными способами, вступление в контакт в процессе игры и др.). Социальное научение также оптимально осуществлять как на индивидуальных (действие с бытовым предметом в соответствии с функциональным назначением и др.), так и на подгрупповых занятиях (наблюдение за действиями сверстников, копирование простых жестов, действий, нахождение в непосредственной близости с другими детьми, ответ на приглашение к взаимодействию, осуществление сенсорных защит и др.).

На занятиях целесообразно использовать три типа заданий, дифференцируемых по конечной цели:

- 1) задания, стимулирующие и поддерживающие интерес к деятельности;
- 2) практико-ориентированные задания, повышающие успешность в бытовой жизни;
- 3) задания, содержащие пропедевтические компоненты для освоения более сложных навыков.

Эффективным методическим приемом является создание ситуаций, в которых ребенок вынужден обратиться за помощью к взрослому для достижения желаемого результата, что стимулирует коммуникативную инициативу.

Таким образом, при планировании коррекционно-педагогической работы акцент смещается с тематического наполнения на решение конкретных задач развития речи в специально моделируемых педагогом обучающих ситуациях. Разработанная система обеспечивает целенаправленное, поэтапное и индивидуально-ориентированное формирование коммуникативных навыков у воспитанников с РАС.

Результативность и эффективность опыта

Применение разработанной системы формирования коммуникативных навыков для активизации речи у воспитанников с РАС показало устойчивую положительную динамику в их развитии. Сравнительный анализ данных за 2023/2024 учебный год выявил значительный прогресс в развитии воспитанников. Наиболее показательным является трехкратное увеличение количества детей, демонстрирующих значительные положительные изменения в развитии навыков при поддержке взрослого (с 11,1 до 44,4%). Особенно важно отметить достижения детей, перешедших на уровень, приближенный к самостоятельному выполнению заданий — их количество увеличилось с 2,2 до 13,3%. Знаковым результатом стало появление детей (2,2%), у которых целевые параметры можно считать полностью сформированными, тогда как в начале года таких воспитанников не было.

Успешная реализация опыта обусловлена соблюдением следующих педагогических условий:

- 1) индивидуализация образовательного процесса с опорой на зоны актуального и ближайшего развития каждого ребенка;

2) последовательный переход от невербальных форм взаимодействия к вербальным с учетом специфики восприятия детей с РАС;

3) интеграция особых интересов воспитанников в учебный процесс как мощного мотивационного ресурса;

4) принцип «от простого к сложному» — от элементарного взаимодействия к сложным социальным навыкам;

5) сбалансированное сочетание знакомых и новых видов деятельности.

Определенные сложности в реализации системы связаны с необходимостью гибкого подхода к регламентированной продолжительности занятий, что обусловлено индивидуальными психофизическими особенностями воспитанников с РАС. Однако данный фактор не снижает общей эффективности предложенного подхода, что подтверждается стабильной положительной динамикой развития детей.

Полученные результаты свидетельствуют о перспективности дальнейшего применения и совершенствования разработанной системы как эффективного инструмента коррекционно-педагогической работы с детьми с РАС.

Таким образом, командный и комплексный подходы к формированию коммуникативных навыков у детей с РАС в условиях Ресурсного центра демонстрируют продуктивное соединение теоретических основ коррекционной педагогики с актуальными практическими задачами современного специального образования.

ФОРМИРОВАНИЕ СЕНСОРНОГО ОПЫТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ У ВОСПИТАННИКОВ ЦЕНТРА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Государственное учреждение образования
«Центр коррекционно-развивающего
обучения и реабилитации Оршанского района»

Попкова Елена Викторовна, учитель-дефектолог
Свидинская Иоланта Эдуардовна, воспитатель дошкольного образования

Введение

В ЦКРОиР обучаются дети с тяжелыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии (далее — ТМНР), большое число которых имеют РАС. Количество данной категории детей в Республике Беларусь растет, в т.ч. и в Оршанском регионе.

Одна из особенностей детей с РАС — это неспособность перерабатывать и интегрировать различные виды сенсорной информации (поступающей от различных органов чувств для получения точной картины реального окружения) и формировать адаптивный ответ [13, с. 87]. Например, некоторые дети не могут воспринимать изображение с одновременным звуковым/речевым, тактильным сопровождением: они либо рассматривают, но тактильно не чувствуют/не слышат, либо чувствуют, но не рассматривают/не слышат. Согласно теориям и практикам работ Э. Дж. Айрес, А. Банди, У. Кислинг, К.С. Крановиц и др., это следствие дисфункции сенсорной интеграции (далее — СИ). Для выявления у детей дисфункции СИ нет единых критериев диагностики (во всемирной практике используются нормативные шкалы, стандартизированные серии тестов, опросники, протоколы сенсорных провокаций, сенсорные профили).

Педагоги ЦКРОиР используют в основном педагогическую диагностику программных (учебных) умений детей с ТМНР, в т.ч. с РАС (не учитывающую профили сенсорного реагирования), что не даёт полной картины для качественного планирования и осуществления эффективного образовательного процесса, особенно в случаях проявления дезадаптивного поведения детьми.

Данное поведение имеет две основные причины: 1) ребенок получает слишком много информации, его мозг перегружен (повышенная/гиперчувствительность к сенсорным стимулам, провоцирующая сенсорные защиты: закрывание ушей, зажмуривание и др.); 2) ребенок не получает достаточного количества информации, он начинает её «жаждать» (пониженная/гипо-

чувствительность к сенсорным раздражителям, которая обуславливает появление аутостимуляций: раскачивание, бросание игрушек, обнюхивание, облизывание и др.) [13, с. 87–88]. То есть существует связь процессов обработки сенсорной информации с поведением и обучением ребенка. Ни поощрения, ни наказания не помогают мозгу ребенка организовать ощущения, а, следовательно, накапливать сенсорный опыт [14, с. 29]. Указанные поведенческие проявления существенно ограничивают возможности развития ребенка с РАС, создают проблемы при проведении занятий педагогами.

Основная часть

Концептуальная основа технологии. Для того чтобы помочь ребенку с РАС справиться с неприятными ощущениями при взаимодействии с окружающей средой, сначала нужно определить причину его необычного поведения, т.е. выявить дефицитарность сенсорных систем (зрительной, слуховой, вкусовой, обонятельной, тактильной, проприоцептивной, вестибулярной), затем организовать комфортную для ребёнка среду, подобрать индивидуально-последовательную сенсорную стимуляцию [15, с. 32].

В литературе многие авторы (Анита Банди, Улла Кислинг, К.С. Крановиц, Ф. Колдуэлл, И.Н. Миненкова и др.) указывают на разные педагогические стратегии модификации сенсорной чувствительности, связанные с организацией среды жизнедеятельности и сенсорной стимуляцией детей с РАС. При этом в литературе не раскрываются методические особенности работы с детьми с ТМНР, имеющими РАС, с учетом реализации содержания учебных программ по образовательным областям на занятии («Изобразительная деятельность», «Я и мир» и др.).

Педагоги группы ЦКРОиР Оршанского района большое внимание уделяют выбору и использованию определенных средств в качестве сенсорных стимулов (с учетом программного содержания по образовательным областям) с целью формирования и накопления сенсорного опыта у детей с РАС. Например, нетрадиционные и традиционные изобразительные инструменты, и материалы можно использовать в качестве основного оборудования на занятиях по изобразительной деятельности, а также в качестве дополнительных коррекционных средств (сенсорных стимулов/раздражителей) на других занятиях, в т.ч. в рамках определенных режимных моментов (согласно распорядку дня) и в каникулярное время.

Цель опыта: формирование сенсорного опыта (с социальным содержанием и функциональным характером) у детей с РАС, имеющих дефицитарность сенсорных систем, в процессе специально организованного педагогического взаимодействия с нетрадиционными и традиционными изобразительными инструментами, и материалами в условиях группы ЦКРОиР.

Задачи:

1. Разработать перечень изобразительных средств (нетрадиционных и традиционных изобразительных инструментов, материалов, а также техник) для применения с детьми с РАС.

2. Создать среду, насыщенную сенсорными стимулами в качестве изобразительных средств (позволяющую получать приятные ощущения ребенком с РАС социально приемлемым способом), в условиях группы ЦКРОиР.

3. Определить педагогические стратегии модификации сенсорной чувствительности, связанные с организацией среды жизнедеятельности и сенсорной стимуляцией детей с РАС, имеющих дефицитарность сенсорных систем, с использованием изобразительных средств.

4. Изучить результативность (успешность) использования педагогических стратегий с применением изобразительных средств с детьми с РАС, имеющими дефицитарность сенсорных систем.

Данный опыт педагогической деятельности представляет систему работы педагогов группы ЦКРОиР «Родничок» по выбору и использованию разнообразных традиционных и нетрадиционных изобразительных средств (инструментов, материалов, а также техник) в учебное и внеучебное время (в т.ч. каникулярное) с детьми с ТМНР, имеющими РАС, с учетом их дефицитарности сенсорных систем (в рамках методов СИ).

Процессуальная характеристика. Для достижения поставленной цели и задач были определены этапы работы и их сроки реализации:

1. Подготовительный, целеполагающий (июнь — сентябрь 2019). Изучение научно-методической литературы; определение цели и задач; составление перечня изобразительных средств и их накопление (приобретение) для использования с детьми с РАС в условиях группы ЦКРОиР.

2. Аналитико-диагностический (сентябрь — октябрь 2019). Наблюдение за поведением детей с РАС (выявление болезненных раздражителей, сенсорного дефицита) в условиях ЦКРОиР и семьи, заполнение опросников/анкет, анализ сенсорных профилей, определение педагогических стратегий.

3. Основной/практический (октябрь 2019 — август 2020). Определение и применение педагогических стратегий модификации сенсорной чувствительности с использованием изобразительных средств с детьми с РАС (с учетом принципов СИ) в учебное и каникулярное время (в т.ч. в летний период в рамках образовательного проекта «Радуга»).

4. Заключительный/обобщающий (август — сентябрь 2020). Анализ результативности применения альтернативных педагогических стратегий с детьми с РАС.

В 2019/2020 учебном году в условиях ЦКРОиР Оршанского района получали помощь 5 детей с РАС, 2 из которых были зачислены в группу «Родничок»: Сергей Ш. — 7 лет (с 2016 г.), Дима С. — 7 лет (с 2019 г.).

В 2018/2019 учебном году — 2 ребенка, в 2017/2018 — 1; в 2016/2017 — 2; в 2015/2016 — 1. При этом у всех детей наблюдались особенности функционирования сенсорных систем: сенсорно-двигательные, речевые, двигательные, в т.ч. оральные стереотипии, специфически выраженные нефункциональные привычки, ритуалы (визуальная, звуковая, тактильная, вестибулярная, вкусовая самостимуляция, аутоагрессия, эхолалия) и др.

В начале учебного года командой педагогов (учитель-дефектолог, воспитатель, педагог-психолог, в т.ч. родители) осуществляется диагностика, основой которой является наблюдение за каждым ребенком (его поведением, стереотипиями и др.), анализируются сенсорные профили (Приложение И), опросники родителей, оцениваются программные умения по образовательным областям по определенным критериям (Таблица 1) и, соответственно, уточняется характер дисфункции СИ, определяются стратегии помощи, облегчающие восприятие окружающих объектов и продуктивное взаимодействие с ними, в т.ч. на отдельных учебных занятиях (Приложение К).

Задача педагогов — найти для ребёнка с повышенной сенсорной чувствительностью те раздражители, которые он переносит терпимо, и постепенно расширять их спектр (с использованием изобразительных средств), а также найти замещение самостимулирующим действиям ребёнка с пониженной сенсорной чувствительностью другими, которые позволяют получить сенсорный функциональный опыт с социальным содержанием. При этом создавать более комфортабельную окружающую среду и избегать сенсорных перегрузок.

В течение всего периода педагоги осуществляли поиск оптимальных комплексов стимульного воздействия с использованием специальных (нестандартных) стимулов в качестве изобразительных средств (инструментов, материалов, а также техник), и, соответственно, их использовали с детьми с РАС с учетом принципов СИ (Приложение Л).

Например, при *зрительной гипер- и гипочувствительности* к раздражителям, *если ребенок* выстраивает предметы в одну линию, можно использовать штампинг, помпонографию, пуантилизм, каплетерапию и др.; зачарован цветом — флуоресцентные материалы, маркеры для ткани (исчезающие в воде/на воздухе), «магические» фломастеры (изменяющие цвет), ручку-«шпион», лазерную указку, планшеты для рисования светом и водой, рисование помадой, драже M&M's, на молоке, на снегу, на салфетках, флюид арт, дриппинг, эбру, кляксографию, марлетехнику, монотипию и др.; фокусируется на мелких деталях — карандаши секционные съемные, конструкторы (скрипвилс, валликс, квик-стеч и др.), аквамозаику и др.

При *слуховой гипочувствительности*, *если ребенок* стучит предметами, можно использовать рисование молотком и др.; предпочитает шумовые предметы — оттиски шариками и колесами машинки со звуковыми эффектами, рисование феном, спреем, шариками марблс и др.

При *тактильной гипер- и гипочувствительности*, *если ребенок* привязан к текстурным предметам, можно использовать ручки сквиши, специальные держатели-насадки для ручек/карандашей, конструкторы (игольчатый, банчемс и др.), бумагу (бархатную, наждачную, гофрированную), пластик шариковый, массажные и виниловые перчатки, кондитерские приспособления, айсинг, ажурные салфетки, пузырчатую пленку и др.; любит вибрацию — ручки вибрирующие, рисование в шариковом бассейне и др.; не прикасается к липким объектам — резиновые перчатки, файл арт и др.

При *двигательной, вестибулярной гипер- и гипочувствительности*, если ребенок стремится к вращениям, можно использовать спирографы, точилки, рисование на подвесной платформе и балансирах, вокруг своей оси и др.; недостаточно прикладывает силу — растирание грифеля карандашей (пальцем/салфеткой), рисование ластиком по штриховке, фроттаж и др.

При *проприоцептивной гипер- и гипочувствительности* можно использовать переводные картинки, штриховку, конструкторы-балансиры, утяжелители для карандашей, тренажеры для письма, приспособления для лепки (степпер, вафельница, мясорубка), рисование перышком, пипеткой, рисование на теле ребенка, торцевание по двухстороннему скотчу и др.

При *обонятельной гипочувствительности* можно использовать ароматизированные материалы, мыло, свечи, отпечатки фруктами и др.

При этом необходимо отметить, что вышеперечисленные стратегии успешно используются педагогами (на занятиях и режимных моментах) в разных положениях тела ребенка (лежа на спине/животе, стоя, сидя) и в разных условиях (в групповом помещении на полу, под столом, в большой коробке, под покрывалом, в тоннели, на балансирах; в спортивном зале на подвесной качающейся платформе, мини-батуте; в сенсорной комнате в шариковом бассейне; на улице в разное время года), в т.ч. родителями в условиях семьи.

Кроме того, при использовании изобразительных средств на занятиях учителя-дефектолога отмечается эффективность коррекционной направленности (развитие моторики, предметно-игровой деятельности, интереса и др.). Например, при рисовании пипеткой (каплетерапия), разминании разной пластичной массы («самоmassage»), при использовании раскрасок (многоцветных, водных, объемных), переводных картинок, при разных видах штриховки (фроттаж) развивается сила нажима, правильное удержание карандаша и др.; при использовании коктейльных трубочек (кляксографии) — сила выдоха, его целенаправленность и др. При использовании изобразительных средств на занятиях воспитателя отмечается эффективность образовательного процесса, усвоения программного материала.

Доказательность результативности. По результатам анализа работы команды педагогов и родителей с детьми с РАС (индивидуальных карт динамики развития и сенсорных профилей детей (Приложение И)), а также анкет, опросников, отзывов родителей) в условиях группы ЦКРОиР за период 2019/2020 учебного года (включая каникулярное время, в т.ч. летний период, в рамках которого был реализован образовательный проект «Волшебная радуга») отмечались следующие положительные изменения у воспитанников: снижение уровня жестких негативных ответов на сенсорные стимулы; уменьшение поглощённости стереотипными формами поведения; развитие интереса к совместной деятельности, сенсорных, коммуникативных функций, мотивационного компонента, потенциала, игровой и досуговой деятельности, социальных навыков; улучшение процессов подражания, увеличение объема произвольных действий; расширение объема зритель-

ного и проприоцептивного восприятия; развитие билатеральной координации постурального контроля, динамического праксиса, моторного программирования; повышение общего уровня продуктивной деятельности.

При этом большой интерес у детей вызывали (и, соответственно, имели эффективность) действия с такими материалами и инструментами, как рисование молотком, феном, спреем, водяным пистолетом, айсингом, марблс, M&M's, пипеткой (каплетерапия), на снегу, на файле (файл-арт); рисование в шариковом бассейне, стоя на балансире/мини-батуте, лежа на подвесной платформе/в тоннеле/на гимнастическом мяче/под столом на столешнице и др.

По результатам анализа карт динамики развития можно констатировать тот факт, что у детей отмечалась положительная динамика по многим содержательным аспектам образовательных областей, которую можно отобразить в сравнительной количественной оценке в баллах и в процентном соотношении общесреднего результата на начало и конец учебного года (Таблица 1). Оценка результатов производилась по уровню активности ребенка и степени помощи со стороны взрослого (Таблица 2).

Таблица 1 — Сравнительная оценка общесреднего результата динамики развития воспитанников с РАС за 2019/2020 уч. г.

| И.Ф. ребенка | Количественная оценка в баллах по образовательным областям на начало и конец учебного года | | | | | | Средний результат | |
|--------------|--|--------------|----------------------|------------------------------|---------|---------|-------------------|-------------|
| | Игра | Коммуникация | Сенсорная стимуляция | Изобразительная деятельность | Я и мир | МРЗ | в баллах | в % |
| Дима С. | 0,2–0,2 | 0,1–0,2 | 0,6–0,8 | 0,2–0,8 | 0,3–1,2 | 0,8–1,2 | 0,46–0,76 | 13,3%–23,3% |
| Сергей Ш. | 0,5–0,7 | 0,6–0,8 | 1,1–1,3 | 0,6–1,1 | 1,4–1,4 | 0,9–1,4 | 0,96–1,16 | 30%–36,7% |

Таблица 2 — Оценочная шкала деятельности ребенка с ТМНР (в т.ч. с РАС)

| Уровень способности (активности) ребенка. Степень поддержки со стороны взрослого | Колич. оценка в баллах | Качественная оценка |
|---|------------------------|---|
| Умение (навык) отсутствует. Ребенок никаким образом <u>непринимает участия</u> в действии, выполняемом взрослым // <u>Пассивное участие</u> . Действие выполняется взрослым. Ребенок позволяет что-либо делать с ним (не сопротивляется), «подстраиваясь» под действия взрослого. | 0–0,5 | отсутствие либо незначительные образовательные изменения и личностные приращения — качество низкое |

| | | |
|--|----------------|--|
| Умение (навык) <u>проявляется</u> или «сформировано» <i>при максимальной (значительной) поддержке</i> | 0,6–1 | положительная динамика образовательных изменений при освоении содержания всех или отдельных разделов (подразделов) программы — качество, близкое к хорошему |
| Умение (навык) <u>проявляется</u> или «сформировано» <i>при средней (частичной) поддержке</i> | 1,1–1,5 | |
| Умение (навык) <u>проявляется</u> или «сформировано» <i>при минимальной поддержке</i> | 1,6–2 | выраженная положительная динамика образовательных изменений при освоении содержания всех разделов (подразделов) программы — качество хорошее |
| Умение (навык) <u>выполняется самостоятельно</u> <i>примотивации</i> или <i>словесной инструкции</i> взрослого | 2,1–2,5 | ярко выраженная положительная динамика образовательных изменений и личных достижений в развитии — качество высокое |
| Умение (навык) <u>выполняется самостоятельно</u> | 2,6–3 | |

Кроме того, в ходе данной работы все педагоги повысили уровень профессионального мастерства и приобрели практические навыки в области выбора и использования изобразительных средств с детьми с РАС (в разных условиях), а также родители воспитанников приобрели психолого-педагогические знания и практические навыки при осуществлении изобразительной деятельности в процессе взаимодействия с ребенком в условиях семьи. При этом необходимо отметить проявление активности (заинтересованности) родителей после прочтения ежедневных дневников наблюдений педагогов за детьми, а также просмотров ежедневных видео- и фотоотчетов, которые свидетельствовали о положительных результатах работы с их детьми (начали поступать предложения о приобретении и использовании нового изобразительного оборудования; принимали участие в обучающих мероприятиях интерактивного характера; участвовали в оформлении выставок детских работ и фотографий, а также в презентации результатов реализации проекта «Радуга»).

Ресурсное обеспечение. Педагогами в ходе работы были разработаны материалы: банк данных нетрадиционных и традиционных изобразительных инструментов, материалов (*более 300 наименований*), в т.ч. техник (*100 вариантов*) (Приложения К, Л, М, Н, П); варианты педагогических стратегий нормализации сенсорной чувствительности с применением изобразительных средств; статьи в электронных сборниках (*4*) по результатам участия в международных, республиканских, областных конференциях; информационно-справочные бюллетени (*8*) и фотосправочники (*2*) для педагогов и родителей; материалы МО (*9 заседаний*); документальный видеофильм с участием всех педагогов ЦКРОиР (*80 мин.*); материалы образовательного проекта «Волшебная радуга»; дневники наблюдений педагогов за деятельностью детей; видео- и фотодневники родителей; гербарий

растений/цветов (весенних, летних, осенних) с их оттисками в технике «штампинг молотком» (60 идей); продукты изобразительной деятельности детей и др.

Заключение

Таким образом, регулярное использование сенсорно-интегративных игровых упражнений с адекватным выбором изобразительных средств для предоставления ребенку с РАС альтернативных стратегий преодоления трудностей позволяет нормализовать чувствительность и оказать ему помощь в приёме, переработке и использовании различных видов сенсорной информации, в формировании адекватных ответов (т.е. чем больше у ребенка будет сенсорный опыт, тем лучше будет работать мозг в целом).

Успешность использования данной системы работы будет обеспечена только при соблюдении всеми специалистами ряда *требований (принципов)*: командный и системный подход, взаимодействие с родителями и другими близкими людьми, межпредметная связь, дифференцированный подход на диагностической основе, учет программного содержания, оптимистическая установка «ребенок может», принцип «сенсорной диеты», деятельностный подход (ребенку отводится активная роль в отличие от метода базальной стимуляции), комбинирование средств, соблюдение правил использования средств (безопасность, т.е. стимулы должны быть безопасны как физически, так и эмоционально, отсутствие принуждения, ребенок не должен испытывать даже кратковременного стресса, игры можно использовать на любом удобном режимном моменте, начинать работу необходимо с тех сенсорных каналов, которые достаточно развиты и постепенно вводить стимуляцию слабых каналов, т.е. лучше начинать с воздействий, которые ребенок хорошо переносит, постепенно переходя к менее приятным) и др.

Перспектива дальнейшего совершенствования педагогической практики. Использование сенсорных игр и упражнений с применением изобразительных средств, основанных на принципах СИ, будет эффективным не только с детьми с РАС, но и с детьми с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. При этом необходимо использовать адаптированные (модифицированные) изобразительные средства. Например, при использовании техники ниткография с ребенком с левосторонним спастическим парезом и с нарушениями зрения можно к нитке (которую необходимо вытянуть из-под листа при классическом варианте) привязать яркий (мягкий или твердый, колючий, ароматизированный и т.д.) предмет (кольцо пирамидки/ платок и др.), который ребенок сможет захватить (с учетом его возможностей).

Данный опыт работы можно адресовать педагогам (воспитателям, учителям-дефектологам, педагогам-психологам) не только групп ЦКРОиР, но и учителям, воспитателям классов ЦКРОиР, а также педагогам, работающим в условиях интегрированного обучения и воспитания.

ТЕЛЕСНЫЙ ДИАЛОГ С РЕБЕНКОМ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА: СИСТЕМА РАБОТЫ С НЕВЕРБАЛЬНЫМИ СИГНАЛАМИ

Государственное учреждение образования «Витебский городской центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации»
Нурсеитова Елена Адамовна, педагог-психолог,
Шкирандо Анна Викторовна, учитель-дефектолог

Учреждение образование «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова»
Лауткина Светлана Владимировна, доцент кафедры психологии,
кандидат психологических наук, доцент

Реализация принципа инклюзии в образовании позволяет включать в образовательное пространство более сложные категории детей с ОПФР, к которым, несомненно, относится категория детей с РАС. Если совместное обучение со сверстниками дает большинству детей с нарушениями в развитии дополнительный стимул для социального развития, позволяет гармонизировать эмоционально-волевую сферу, то включение ребенка с РАС в образовательное пространство, как правило, сопряжено с фундаментальной сложностью: трудности в установлении контакта и дезориентация в непривычной социальной среде блокируют для него потенциальные выгоды инклюзии.

Актуальность работы

Успешность включения ребенка с РАС в образовательное пространство во многом определяется умением педагога создать комфортную психологическую атмосферу и на этом фоне установить контакт с ребенком. Однако осуществление методического сопровождения специалистами, работающими с детьми с РАС, зачастую позволяет констатировать как очевидный факт подмену реального продуктивного контакта с ребенком формальным или директивным взаимодействием с ним. Результаты анкетирования, направленного на выявление существующих проблем у педагогов, работающих с детьми с РАС, и их профессиональных запросов, показали, что большинство педагогов не выстраивают причинно-следственную связь между малозаметными телесными сигналами ребенка и последующими проблемами в его поведении (Приложение Р). На практике это выглядит как цепная реакция: нераспознанные микродвижения, изменения мышечного тонуса и другие невербальные сигналы дискомфорта, поступающие от ребенка, приводят к нарастанию у него напряжения, а в последующем — к поведенческому срыву, который специалисты ошибочно трактуют как первичную проблему, а не как следствие своих собственных стратегических просчетов.

Таким образом, в образовательной практике с детьми с РАС мы сталкиваемся с ключевым противоречием между:

– осознаваемой специалистами необходимостью установления первичного эмоционального контакта с ребенком с РАС для обеспечения успешности дальнейшего с ним взаимодействия;

– организацией педагогами контакта с ребенком с РАС исключительно через слова и действия без учета многоуровневой структуры контакта, игнорирование невербального взаимодействия как фундаментальной основы организации общения. Тонкие телесные сигналы, т.е. микродвижения, сообщающие о состоянии ребенка, которые он постоянно посылает, не только не «считываются», но часто и не замечаются педагогами. При этом данная проблема касается в равной степени как детей, не владеющих вербальными средствами общения, так и «вербальных» детей, поскольку их способность осознать и описать свои эмоциональные состояния серьезно нарушена.

В связи с вышеизложенным, актуальность данной работы определяется необходимостью преодоления фундаментального разрыва в коммуникации между взрослым и ребенком с РАС, причина которого заключается в игнорировании универсального языка тела и неумении оперативно применять стратегии (позитивные триггеры), которые через изменение паттернов телесного реагирования моментально переводят ребенка в состояние дружелюбия, расслабленности, увлеченности.

Ценностными ориентирами для разработки нашего подхода являлись:

1. Констатация в Кодексе об образовании Республики Беларусь, инклюзии в образовании, как основы государственной политики в сфере образования, «обеспечивающей равный доступ к получению образования для всех обучающихся с учетом разнообразия особых индивидуальных образовательных потребностей и индивидуальных возможностей каждого обучающегося» [16].

2. Безусловное достоинство детей с ОПФР и их право на самовыражение, провозглашенное в Конвенции о правах инвалидов. Это основание позволяет утверждать, что ребенок с РАС не должен «исправляться» под требования среды; ценность представляет его уникальное видение мира, а задача окружающих — создать условия, в которых он будет услышан и понят [1].

3. Закон Республики Беларусь от 01.07.2010 № 153-З «Об оказании психологической помощи», формирующий профессиональную этику и бережное отношение к ребенку с РАС. Использование анализа невербальных проявлений ребенка с РАС рассматривается как инструмент для усиления эмпатии и объективности специалистов, минимизации субъективных ошибок, следование принципу «не навреди».

4. Идеи Л.С. Выготского о единстве аффекта и интеллекта, о зоне ближайшего развития ребенка и необходимости определения «обходных путей», позволяющих решать задачи развития и обучения [17].

5. Принцип целостного, системного изучения ребенка, предполагающий не только выявление отдельных проявлений нарушения его психического развития, но и связей между ними, определение иерархичности нарушений, установление их причин.

Цель работы: разработка и апробация методического комплекса по организации первичного контакта с ребенком с РАС, включающего инструментарий для наблюдения и интерпретации невербальных сигналов, библиотеку положительных триггеров, пособие для педагогов, содержащее практические кейсы, описывающие варианты организации первичного контакта с детьми с РАС.

Задачи работы:

1. Проанализировать и обобщить теоретико-методологические основы установления контакта с детьми с РАС с учетом структуры и функций невербальной коммуникации.

2. Разработать и содержательно наполнить структурные компоненты методического комплекса:

– разработать инструментарий наблюдения (протоколы, бланки наблюдений, чек-листы, индивидуальные карты) для фиксации и интерпретации микросигналов тела ребенка с РАС и его сенсорных особенностей;

– сформировать библиотеку положительных сенсорных триггеров, классифицированных по целевым поведенческим ситуациям;

– создать методическое пособие с кейсами, включающими поэтапный анализ невербальных сигналов и алгоритмов ответных действий.

3. Апробировать разработанный комплекс в условиях образовательной и коррекционной практики.

4. Оценить эффективность системы работы с невербальными сигналами ребенка с РАС с использованием методического комплекса.

Теоретическое обоснование. Теоретико-методологической основой опыта выступает культурно-историческая концепция Л.С. Выготского, где сотрудничество со взрослым является движущей силой развития ребенка [17]. Это положение получило развитие в эмоционально-смысловом подходе О.С. Никольской, где телесный компонент контакта занимает центральное место: следование за ребенком предполагает не только наблюдение за его деятельностью, но и тонкое чтение телесных сигналов — мышечного тонуса, позы, микродвижений, позволяющих определить его эмоциональное состояние и выстроить взаимодействие через телесный диалог [11].

В трудах белорусских ученых под руководством И.В. Ковалец эти теоретические положения нашли практическое воплощение в разработке инструментов формирования поведения и организации образовательного пространства для детей с аутистическими нарушениями [18].

Современные нейрофизиологические исследования (С. Порджес [19], Э. Джин Айрес [14]) углубляют понимание телесных основ контакта. Поливагальная теория объясняет, как вегетативные состояния влияют на способность к социальному взаимодействию, а сенсорная интеграция показывает

особенности обработки телесных сигналов. На практике это проявляется в том, что внутреннее напряжение ребенка с РАС находит выражение в микросигналах тела — изменениях мышечного тонуса, характере дыхания, произвольных движениях.

Телесные микросигналы, выступающие в терминологии Б.Ф. Скиннера прекурсорами поведения, становятся для специалиста ключом к установлению контакта. Их своевременное распознавание позволяет предотвращать поведенческие срывы и выстраивать взаимодействие на телесном уровне [20].

Особое значение для формирования нашего опыта имеет практический подход Г.П. Хенли [21], получивший дальнейшее развитие среди его российских и белорусских последователей. Нами использованы следующие элементы этого подхода:

1. Целенаправленная работа с телесными состояниями взрослого, где через осознанное использование поз и мышечного тонуса специалист формирует четкие поведенческие якоря. Расслабленная поза взрослого становится условным сигналом безопасности («можно расслабиться и играть»), тогда как собранная поза с напряженным мышечным корсетом и акцентированным движением (например, хлопком) служит якорем мобилизации («нужно собраться и выполнить»). Этот подход, основанный на принципах классического обусловливания (И.П. Павлов) и техниках якорения, позволяет создавать устойчивые ассоциативные связи между телесными проявлениями взрослого и поведенческими состояниями ребенка.

2. Концентрация на умении синхронизировать телесно — эмоциональные состояния взрослого и ребенка, где специалист осознанно использует собственные телесно-эмоциональные проявления — позу, мышечный тонус, мимику — в качестве регуляторного компонента. Через механизмы невербальной коммуникации ребенок считывает эти телесные паттерны.

Для эффективной дешифровки телесных сигналов как знаков эмоционально-поведенческих проявлений и построения индивидуального телесно-эмоционального профиля ребенка с РАС нами использовалось три ключевых подхода:

- нейробиологический для понимания атипичности сенсорно-эмоциональной обработки, лежащей в основе поведенческих проявлений (Д. Айрес, О. Сысоева);
- адаптированный профайлинг с анализом функции поведения;
- учет эмоциональной диссоциации для интерпретации неконгруэнтности между внешними и внутренними состояниями ребенка (А.Б. Холмгорова) [22].

Данный методический синтез позволил выявить закономерные связи между конкретными воздействиями и реакциями ребенка, определяя ключевые триггеры, способные поменять эмоциональное состояние ребенка. Это стало основой для разработки персонализированных положительных

триггеров — специально подобранных сенсорных, двигательных или коммуникативных воздействий, позволяющих быстро перевести ребенка в состояние «дружественной расслабленной увлеченности» [12].

Процессуальная характеристика технологии

Вышеизложенные теоретические положения были положены в основу создания авторской системы работы с невербальными сигналами ребенка с РАС, формирование которой проходило в три взаимосвязанных этапа.

Этап 1. Концептуально-моделирующий.

На этом этапе происходило создание интегративной теоретической модели установления первичного контакта через дешифровку невербальных сигналов. Средствами достижения поставленной цели были анализ и синтез современных научных подходов (телесно-ориентированный подход, сенсорная интеграция, DIR/Floortime), изучение методов невербальной коммуникации, адаптация принципов эмоционального вовлечения через дозированные сенсорно-двигательные провокации.

Результатом стала разработанная концептуальная схема методики, определяющая приоритет дешифровки телесных сигналов на начальном этапе взаимодействия, как системообразующей основы всей последующей работы, обеспечивающая целостное понимание процессов установления контакта и определяющая рамки для разработки практического инструментария.

Этап 2. Инструментально-технологический.

Второй этап был посвящен созданию практического инструментария для наблюдения и анализа невербальных сигналов, который имеет форму протокола фиксации телесных микропроявлений эмоциональных состояний в ситуации первичного контакта (Приложение С). На этом этапе сформирована также библиотека положительных триггеров, которая представляет собой структурированную базу сенсорно-двигательных и эмоциональных стимулов, сгруппированных в соответствии с выявленными ключевыми проблемами детей.

Этап 3. Апробационно-аналитический.

На завершающем этапе проводилась апробация технологии и создание обучающих кейсов для практического пособия. В рамках этого этапа в государственном учреждении образования «Витебский городской центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» был проведен цикл индивидуальных коррекционных занятий для детей с РАС, обучающихся в учреждениях образования г. Витебска, и внедрена система мониторинга динамики параметров телесно-эмоциональных проявлений и регуляции состояния (Приложение Т).

Результатом этапа явилось создание практического пособия «Телесный ключ к контакту: путеводитель для специалистов», которое включает серию развернутых обучающих кейсов. Пособие имеет практико-ориентированный характер, направленный на формирование у специалистов навыков анализа телесных проявлений и использования положительных триггеров как инстру-

ментов гибкого и оперативного планирования вмешательства. В основу обучающих кейсов вошли только те техники, которые позволили достичь положительной динамики по всем оцениваемым параметрам у 100% детей с РАС с различными исходными уровнями контакта; из них 56% детей достигли целевой интегральный балл 3.7, что свидетельствует о достижении стабильного контакта с ребенком, который позволяет переходить к решению других коррекционных задач. При этом описанные техники в большинстве случаев обеспечивали установление первичного контакта в течение 3–5 минут взаимодействия с ребенком, а также не требовали сложной подготовки или специального оборудования, могли быть легко освоены и применены специалистами на любом коррекционном занятии (Приложение У).

Работа выстраивалась как непрерывный цикл: специалисты, опираясь на протокол фиксации, отслеживали телесные сигналы детей с РАС, в ответ подбирали из библиотеки и применяли адекватные положительные триггеры, способные мягко скорректировать их состояние.

Для оценки эффективности использовался системный мониторинг. Оценка исходного уровня контакта проводилась в начале коррекционного цикла. Последующий мониторинг динамики (контрольный срез) осуществлялся каждые 2–3 недели с обязательным учетом посещаемости детей. Такой подход позволял дифференцировать истинную динамику от временных колебаний состояния, связанных, например, с болезнью или иными внешними факторами (Приложение Ф).

Для детей, которые по итогам очередного среза не демонстрировали целевых показателей (целевой интегральный балл 3.7 не достигнут), индивидуальный маршрут коррекционно-развивающей работы оперативно корректировался. Акцент смещался на поиск и апробацию новых положительных триггеров, работу с тревогой и сенсорной регуляцией.

Отдельное внимание уделялось мониторингу после длительных перерывов в занятиях. Как показал опыт, такие перерывы могли провоцировать сепарационную тревогу и временный регресс, что требовало проведения занятия, направленного на восстановление чувства безопасности и доверия к специалисту с использованием «триггеров-якорей», ранее доказавших свою эффективность. Мониторинг в эти периоды фиксировал не только текущие показатели, но и скорость восстановления контакта, что являлось важным индикатором прочности установленных отношений.

Применение разработанной системы формирования первичного контакта с ребенком с РАС через считывание телесной коммуникации и выбор правильного ответа на невербальные сигналы показало устойчивую положительную динамику в создании эмоционально-телесного резонанса между детьми с РАС и специалистами, о чем свидетельствуют следующие результаты:

1. Достижение целевого уровня контакта (интегральный балл более или равен 3.7) — достигнуто у 5 детей (55.6%).
2. Стабильная положительная динамика по всем параметрам телесно-эмоционального контакта наблюдалась у всех 9 детей (100%).

3. Снижение частоты поведенческих срывов на начальном этапе зафиксировано у 8 детей (88.9%).

4. Увеличение продолжительности продуктивного контакта в среднем на 50% отмечено у 7 детей (77.8%).

5. Формирование спонтанной эмоциональной живости зарегистрировано у 6 детей (66.7%)

Ресурсное обеспечение технологии

Для реализации технологии необходимо следующее ресурсное обеспечение:

1. Кадровые ресурсы:

– специалисты, подготовленные в области телесно-ориентированного подхода и сенсорной интеграции;

– супервизорская поддержка для анализа сложных случаев.

2. Материально-техническая база:

– оборудование для сенсорной интеграции (качели-коконы, балансировочные доски, утяжеленные одеяла);

– сенсорные наборы для психомоторного развития.

3. Информационно-методические ресурсы:

– система протоколирования наблюдений (дневники наблюдений, карты двигательных паттернов);

– структурированный архив кейсов;

– библиотека эффективных триггеров установления контакта;

4. Организационные условия:

– сенсорные уголки с возможностью изоляции для ребенка;

– алгоритмы работы для различных состояний ребенка;

– система мониторинга эффективности методик.

Заключение

Проведенная работа позволила не только разработать практический инструментарий для установления первичного контакта с ребенком с РАС с ориентирами на телесные проявления эмоциональных состояний, но и предложить данный опыт для использования специалистами учреждений образования, работающими с детьми с РАС, в форме методического комплекса, содержащего инструментарий для наблюдения и интерпретации невербальных сигналов, библиотеку положительных триггеров, а также пособие с практическими кейсами.

Полученные результаты закономерно подводят к необходимости более глубокого изучения двух взаимосвязанных направлений: исследования телесных практик как средства развития саморегуляции у детей с РАС и изучение стимминга как особого языка телесной саморегуляции.

Таким образом, реализованная технология открывает возможности для создания целостной системы сопровождения детей с РАС, объединяющей методы установления контакта через невербальные сигналы и техники поддержки саморегуляции через работу с телом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Конвенция о правах ребенка : [принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи ООН 20 ноября 1989 г.] // Организация Объединенных Наций. — URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (дата обращения: 11.03.2026).
2. Конвенция о правах инвалидов : [принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи ООН 13 декабря 2006 г.] // Организация Объединенных Наций. — URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (дата обращения: 11.03.2026).
3. Кидрон, А. А. Коммуникативная способность и ее совершенствование : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / А. А. Кидрон. — Ленинград, 1981. — 199 с.
4. Башина, В. М. Ранний детский аутизм / В. М. Башина // Исцеление : альманах. — Москва, 1993. — С. 154–165.
5. Константинова, И. С. Музыкальные занятия с особым ребенком: взгляд нейропсихолога / И. С. Константинова. — Москва : Теревинф, 2013. — 352 с.
6. Метляева, Ю. В. Формирование коммуникативных навыков у детей с аутизмом / Ю. В. Метляева // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы IX Междунар. науч. конф., Самара, сентябрь 2016 г. — Самара : АСГАРД, 2016. — С. 51–53. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/206/10984/> (дата обращения: 11.03.2026).
7. Хаустов, А. В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра : учебно-методическое пособие / А. В. Хаустов. — Москва : ЦПМССДиП, 2010. — 87 с.
8. Брыкова, А.С. Подходы к определению содержания коррекционных занятий с детьми с расстройствами аутистического спектра дошкольного возраста / А. С. Брыкова, В. Э. Гаманович, О. В. Даливеля // Специальная адукация. — 2019. — № 5. — С. 16–20.
9. Морозова, С. С. Развитие речи у аутичных детей в рамках поведенческой терапии / С. С. Морозова. — URL: <http://www.autism.ru/read.asp?id=150&vol=0> (дата обращения: 06.04.2025).
10. Морозова, Т. И. Отклонения в речевом развитии при детском аутизме и принципы их коррекции / Т. И. Морозова // Аутизм: методические рекомендации по коррекционной работе / под ред. С. А. Морозова. — Москва, 2002. — С. 102–118.
11. Никольская, О. С. Взгляд на расстройства аутистического спектра с позиций отечественной дефектологии: логика дизонтогенеза и основы коррекционной помощи / О. С. Никольская // Дефектология. — 2022. — № 5. — С. 3–16.

12. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. — 6-е изд., перераб. — Москва : Теревинф, 2010. — 288 с.
13. Миненкова, И. Н. Обеспечение сенсорной интеграции в коррекционно-развивающей работе с детьми с ТМН / И.Н. Миненкова // Обучение и воспитание детей в условиях ЦКРОиР : учеб.-метод. пособие / С.Е. Гайдукевич [и др.] ; науч. ред. С.Е. Гайдукевич. — Минск : БГПУ им. М. Танка, 2007. — С. 86–92.
14. Айрес, Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес ; пер. с англ. Юлии Даре. — 5-е изд. — Москва : Теревинф, 2018. — 272 с.
15. Миненкова, И. Н. Педагогические стратегии нормализации сенсорной чувствительности при аутизме / И. Н. Миненкова // Специальная адукацыя. — 2011. — № 2. — С. 29–34.
16. Кодекс Республики Беларусь об образовании : с изм. и доп. по состоянию на 1 сентября 2025 г. — Минск : Национальный центр законодательства и правовой информации Республики Беларусь, 2025. — 528 с.
17. Выготский, Л.С. Младенческий возраст / Л.С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. Т. 4. — Москва : Педагогика, 1984. — С. 269–317.
18. Ковалец, И. В. Особенности взаимодействия с лицами с аутизмом в учреждениях социального обслуживания / И. В. Ковалец, В. К. Милькаманович. — Минск : Минский государственный ПТК полиграфии, 2021. — 68 с. — ISBN 978-985-7238-47-8.
19. Порджес, С. Поливагальная теория. Нейрофизиологические основы эмоций, привязанностей, общения и саморегуляции / С. Порджес ; пер. с англ. — Киев : Мультиметод, 2020. — 464 с. — ISBN 978-617-95078-2-5.
20. Скиннер, Б. Ф. Поведение организмов / Б. Ф. Скиннер. — [Самара] : Оперант, 2016. — 368 с. — ISBN 978-5-9908241-1-3.
21. Хэнли, Г. П. Достижение значимых улучшений в проблемном поведении детей с аутизмом с помощью синтетического анализа и лечения / Г.П. Хэнли, К.С. Джин, Н.Р. Ванселоу, Л.А. Ханратти // Журнал прикладного поведенческого анализа. — 2014. — Т. 47, № 1. — С. 16–36.
22. Холмогорова, А. Б. Клиническая психология : в 4 т. Т. 1. Общая патопсихология / А. Б. Холмогорова. — Москва : Академия, 2010. — 457 с. — ISBN 978-5-7695-7195-8.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Оценка коммуникативных навыков, определение целей обучения

Данный опросник разработан на базе методики «Оценка социальных и коммуникативных навыков для детей с аутизмом» (Quill, Bracken, Fair, Fiore, 2002).

| Умение/навык | Баллы (начало года) | Баллы (конец года) | Комментарии |
|--|------------------------|-----------------------|-------------|
| Формирование умений выражать просьбы/требования | | | |
| Просит повторить понравившееся действие | | | |
| Просит один из предметов в ситуации выбора | | | |
| Просит поесть/попить | | | |
| Требует предметы/игрушки | | | |
| Требует выполнения любимой деятельности | | | |
| Просит о помощи | | | |
| Сумма баллов | | | |
| Формирование социальной ответной реакции | | | |
| Откликается на свое имя | | | |
| Выражает отказ от предложенного предмета/деятельности | | | |
| Отвечает на приветствия других людей | | | |
| Выражает согласие | | | |
| Отвечает на личные вопросы | | | |
| Сумма баллов | | | |
| Формирование умений называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события | | | |
| Дает комментарии в ответ на неожиданное событие | | | |
| Умеет называть различные предметы | | | |
| Умеет называть различных персонажей из книг, мультфильмов | | | |
| Определяет принадлежность собственных вещей (мой) | | | |
| Умеет называть знакомых людей по имени | | | |
| Комментирует действия, сообщая информацию о действиях | | | |
| Описывает местонахождение предметов, людей | | | |
| Описывает свойства предметов | | | |
| Описывает прошедшие события | | | |
| Описывает будущие события | | | |
| Сумма баллов | | | |

| Формирование умений привлекать внимание и задавать вопросы | | | |
|--|--|--|--|
| Умеет привлекать внимание другого человека | | | |
| Задаёт вопросы о предмете («Что ?») | | | |
| Задаёт вопросы о другом человеке («Кто ?») | | | |
| Задаёт вопросы о действиях («Что делает ?») | | | |
| Задаёт общие вопросы, требующие ответа да/нет | | | |
| Задаёт вопросы о местонахождении предметов («Где ?») | | | |
| Задаёт вопросы, связанные с понятием времени («Когда ?») | | | |
| Сумма баллов | | | |
| Формирование умений выражать эмоции, чувства; сообщать о них | | | |
| Выражает радость, сообщает о радости («ура», «весело») | | | |
| Выражает грусть, сообщает о грусти («мне грустно», «грустит») | | | |
| Выражает страх, сообщает о страхе («мне страшно») | | | |
| Выражает гнев, сообщает о гневе («сердитый», «сердится») | | | |
| Сообщает о боли («Больно», «болит») | | | |
| Сообщает об усталости («Устал») | | | |
| Выражает удовольствие/ недовольство («нравится/не нравится») | | | |
| Сумма баллов | | | |
| Формирование социального поведения | | | |
| Просит повторить социальную игру | | | |
| Просит поиграть вместе | | | |
| Выражает вежливость | | | |
| Умеет поделиться чем-либо с другим человеком | | | |
| Выражает чувство привязанности (обнимает, целует) | | | |
| Оказывает помощь, когда попросят | | | |
| Умеет утешить другого человека | | | |
| Сумма баллов | | | |
| Формирование диалоговых навыков | | | |
| Умеет инициировать диалог, обращаясь к человеку по имени | | | |
| Умеет инициировать диалог, используя стандартные фразы | | | |
| Умеет завершить диалог, используя стандартные фразы | | | |
| Умеет поддержать диалог, делясь информацией с собеседником | | | |
| Умеет поддержать диалог, организованный собеседником | | | |
| Умеет поддержать диалог на определенную тему | | | |
| Умеет поддержать диалог в различных социальных ситуациях | | | |
| Умеет соблюдать правила разговора (смотрит на собеседника, соблюдает дистанцию, слушает) | | | |
| Сумма баллов | | | |
| Общая сумма баллов | | | |

Опросник представляет собой перечисление коммуникативных умений и навыков, которые должны быть сформированы у ребенка. Для оценки используется балльная система. В столбце «баллы» напротив каждого

утверждения вы ставите цифры: «0», «1», «2» в зависимости от сформированности навыка.

«0» — навык *не сформирован*. Ребенок *никогда* не использует данный коммуникативный навык.

«1» — навык *сформирован частично*. Ребенок *иногда* использует данный коммуникативный навык, (например, только с близкими людьми, только со взрослыми, только в домашних условиях и т.д.) или использует частично — только с подсказкой.

«2» — навык сформирован полностью. Ребенок всегда использует данный навык в различных социальных ситуациях — в разных местах, с разными людьми.

Когда все баллы проставлены, подсчитывается их сумма по каждой области и общая сумма баллов.

Приложение Б

Индивидуальная программа коррекционной помощи *Егору Д.* на 20__ / 20__ учебный год

Ф.И. ребенка Егор Д.

Дата рождения _____

| Области | Характеристика | Задачи коррекционно-педагогической помощи на 1 квартал |
|----------------------|--|--|
| Социальное поведение | Откликается на своё имя, указывает на себя (с частичной физической подсказкой), когда называют имя собственное; узнаёт себя в зеркале и на фотографиях; обозначает отдельные части собственного тела на себе, своём отражении в зеркале; испытывает сложности в различении границ собственного тела и тела другого: Я — не Я, Я — Ты; запоминает, идентифицирует других людей; не дифференцирует себя и других как представителя конкретного пола; узнает и обозначает знакомые места (дом, детский сад, магазин и пр.); понимает значение отдельных бытовых жестов; | Продолжать учить откликаться на своё имя, фамилию; обозначать части собственного тела на себе, кукле; учить привлекать к себе внимание социально-приемлемым способом (касаясь руки). |

| | | |
|-----------------------------------|--|--|
| | <p>испытывает сложности в применении социально приемлемых способов привлечения внимания собеседника;</p> <p>выражает мимикой отдельные эмоциональные переживания (радость, грусть, гнев) в реальной ситуации общения;</p> <p>старается придерживаться простых правил и инструкций в процессе выполнения действий;</p> <p>испытывает сложности в понимании и выполнении последовательности двух действий.</p> | |
| Социальное контактирование | <p>Обращает внимание и реагирует на предложенный взрослым предмет;</p> <p>фиксирует и удерживает взгляд на человеке;</p> <p>испытывает сложности в проявлении совместного внимания со взрослым и сверстниками;</p> <p>испытывает сложности в проявлении инициативы в установлении социальных связей и контактов со взрослыми и сверстниками;</p> <p>приветствует, прощается при внешнем контроле значимого взрослого;</p> <p>испытывает сложности в выражении отказа в социально приемлемой форме.</p> | <p>Развивать навык совместного внимания;</p> <p>продолжать учить приветствовать и прощаться жестом;</p> <p>продолжать учить выражать отказ в социально приемлемой форме.</p> |
| Социальное научение | <p>Соблюдает спокойствие при нахождении рядом с новыми людьми;</p> <p>испытывает сложности в реализации стратегии совладения с сенсорной перегрузкой;</p> <p>проявляет нежелательное поведение в виде крика, плача;</p> <p>как правило, соблюдает правила поведения в учреждении образования, даже если это неприятно;</p> <p>как правило, выполняет необходимое действие в ответ на подкрепление;</p> <p>не всегда взаимодействует с предметами в соответствии с целевым и функциональным назначением;</p> <p>понимает простые задания, инструкции, просьбы, предъявленные в невербальной форме;</p> <p>действует по отработанной инструкции;</p> | <p>Учить стратегиям совладения с сенсорной перегрузкой;</p> <p>учить взаимодействовать с предметами в соответствии с целевым и функциональным назначением.</p> |

| | | |
|---|---|--|
| | <p>испытывает сложности в выражении своих желаний, потребностей;</p> <p>испытывает сложности в сотрудничестве с детьми без помощи взрослого;</p> <p>не делится мотивационными предметами;</p> <p>реагирует на физический, жестовый, позиционный варианты подсказок.</p> | |
| <p>Слуховое восприятие и слуховое сосредоточение</p> | <p>Проявляет внимание к неречевым звукам, определяет направление звука;</p> <p>различает неречевые звуки со зрительной опорой;</p> <p>различает знакомые звучащие предметы, игрушки, музыкальные инструменты;</p> <p>различает отдельные звукоподражания, свое имя, отдельные отработанные вербальные инструкции.</p> | <p>Продолжать учить различать звучащие предметы, игрушки, музыкальные инструменты;</p> <p>развивать внимание к речевым звукам: различать речевые звуки и звукоподражания.</p> |
| <p>Понимание обращённой речи</p> | <p>Проявляет внимание к речевым инструкциям;</p> <p>выполняет знакомое действие по подражанию («Повтори», «Сделай, как я»);</p> <p>имитирует движения (похлопать, постучать, кивнуть и т. д.), отдельные действия с предметами, испытывает сложности в имитации мелких и точных движений, произносительных движений;</p> <p>выполняет соответствующее действие по отработанной инструкции («Покажи», «Дай»);</p> <p>выбирает и дифференцирует мотивационный предмет;</p> <p>испытывает сложности в различении действий людей по фотографии, картинке, схеме;</p> <p>выбирает родственника / знакомого по фотографии;</p> <p>соотносит отдельные знакомые предметы с функциональным назначением.</p> | <p>Расширять понимание речевых инструкций («Стоп», «Иди»);</p> <p>развивать умение выполнять действие по подражанию;</p> <p>развивать умение имитировать движения, действия с предметами;</p> <p>учить имитации мелких и точных движений, произносительных движений.</p> |
| <p>Навыки коммуникации и взаимодействия</p> | <p>Испытывает сложности в выражении просьбы о получении желаемого;</p> <p>не выражает просьбу о помощи и перерыве;</p> <p>не сообщает о боли, усталости.</p> | <p>Продолжать учить выражать просьбу о получении желаемого (бытовым жестом);</p> <p>продолжать учить сообщать о необходимости перерыва.</p> |

Приложение В

Лист занятости *Егора Д.* на занятиях

| Ф.И.О. специалиста | Дни недели (время проведения) | | | | |
|--|--|--|-------|--|---------|
| | понедельник | вторник | среда | четверг | пятница |
| Князева Н.В. <i>(педагог-психолог)</i> Лукашевич А.О. <i>(музыкальный руководитель)</i> | | | | коррекцион- ное занятие (16.30–17.00) | |
| Казакевич В.М. <i>(учитель-дефекто- лог)</i> | коррекцион- ное занятие (16.30–17.00) | коррекцион- ное занятие (16.30–17.00) | | | |

Фрагмент планирования индивидуальных коррекционно-развивающих занятий на 20__ / 20__ учебный год педагога-психолога

| Содержание занятий | Тематика занятий и количество часов | |
|--|---|------------|
| 1.ЭТАП сентябрь — октябрь. Методика наблюдения. Использование психокоррекционных игр. | | |
| «Давайте познакомимся», «Катаем мячик», «Сделай, как я», «Зеркало», «Прятки с платочками», «Зёрнышки», «Кошечка», «Игры-ситуации», «Если да — похлопай, если нет — потопай...», «Небоскрёб», «Клеевой ручеёк», «Я очень рада, что ты в группе есть...», «Нарисуем вместе», «Лошадка», «Поводырь», «Птички», «Догонялки», проигрывание стихотворения «Котятa», сказки «Репка» | Диагностико-коррекционные занятия, направленные на выявление эмоционально-поведенческих реакций | 2 ч |
| | Диагностико-коррекционные занятия, направленные на выявление активности | 2 ч |
| | Работа с эмоциональным тонусом и эмоциональными проявлениями | 2 ч |
| | Оценка поведения | 2 ч |
| | Диагностико-коррекционные занятия, направленные на выявление уровня развития внимания, памяти | 2 ч |

Приложение Г

Лист рекомендаций

| Специалист | Рекомендации | Подпись родителя | Дата |
|--------------------|---|---------------------|------|
| Учитель-дефектолог | 1. При предъявлении инструкций используйте «экономю речи» (минимальным количеством слов доносить информацию). 2. С помощью данной Вам анкеты проанализируйте сенсорные предпочтения ребенка. | | |

| | | | |
|--------------------------|---|--|--|
| Педагог-психолог | 1. Переходим к совместной игре, включаясь в индивидуальную игру ребенка, ненавязчиво предлагая нужный ему предмет и помогая выполнить действие. 2. Занимаясь с ребенком дома, позволяйте ему периодически возвращаться к его стереотипным играм, чтобы нейтрализовать накопившееся у ребенка напряжение. | | |
| Музыкальный руководитель | Используем прайминг: 1. Музыкально-ритмическое упражнение «Паровоз». 2. Прослушивание песенки «Про ёжика». | | |

Приложение Д

Конспект комплексного подгруппового занятия для детей с РАС

Тема: Формирование эмоционального контакта со взрослыми и детьми.

Цели занятия:

- повышение активности ребенка в процессе общения с взрослыми и детьми;
- преодоление трудностей в организации целенаправленного поведения.

Задачи:

- формирование сотрудничества и партнерства, чувства коллективизма в процессе подгруппового взаимодействия педагогов и детей, а также детей между собой;
- установление объединенного внимания;
- обучение простым навыкам контакта;
- формирование речевой и двигательной подражательности.

Оборудование: фотографии детей, расписание занятия, музыкальные инструменты, пособие-трансформер «Цветная дорожка».

План

1. Приветствие. Коллективная игра «Колокольчик».
2. Расписание занятия.
3. Музыкально-ритмическое упражнение «Паровоз».
4. Игра «Пройди по дорожке».
5. Музыкальная минутка.
6. Речедвигательное упражнение «Ёжик».
7. Окончание занятия.

Ход занятия:

Приветствие

Педагог-психолог: «Здравствуйте, ребята! Проверим, кто сегодня пришел на занятие?» *(демонстрируются фотографии детей).*

Ребёнок: «Я...» (*Отвечают все присутствующие дети; для невербальных детей предусмотрен ответ сопряженно, с использованием указательного жеста*)

Педагог-психолог: «А кого с нами сегодня нет?» (*Вместе вспоминаем по фотографиям, кто отсутствует; для невербальных детей предусмотрены ответы с помощью карточек «Да», «Нет»*).

Педагог-психолог: «Колокольчики звенят, приглашают в круг ребят! К нам Наталья Викторовна пришла, колокольчик принесла, позвенела, позвенела и (*имя ребёнка*) отдала». (*Колокольчик передают всем присутствующим на занятии*).

Педагог-психолог: «Посмотрите на наше расписание. Прозвенел звонок (*Показываем колокольчик и убираем его*). Что у нас дальше по расписанию?»

Ребёнок: «Паровоз.» (*Для невербальных детей — звукоподражание либо артикуляционная поза*).

Музыкальный руководитель: «Сейчас мы «споем» про «Паровозик». Запаситесь музыкальными инструментами. Начинаем». (*Психолог раздаёт музыкальные инструменты с учетом индивидуальных возможностей каждого ребенка*).

Педагог-психолог: «А мы продолжаем наше путешествие, давайте пройдем по цветной дорожке». (*Выкладываются цветные коврики, по которым, согласно инструкции, будут двигаться по очереди все дети. Первоначально инструкцию предъявляет педагог, а затем — ведущий из числа детей. Используются при необходимости цветные карточки-подсказки. Правильность выполнения задания определяется по громкости музыкального оформления*).

Музыкальный руководитель: «Посмотрите на наше расписание. Что у нас дальше?»

Ребёнок: «Музыкальная минутка.» (*Невербальные дети используют карточку «Музыкальное задание (занятие)»*).

(*Музыкальный руководитель проводит игру в движении на внимание «Быстро-медленно»*).

Педагог-психолог: «К нам в гости пришёл Ёжик». (*Небольшая беседа про ёжика — где живёт? что любит? какой он? как называем его детёнышей?; для невербальных детей предусмотрены нужные карточки-подсказки*).

Педагог-психолог: «А чем мы можем порадовать нашего гостя?»

Музыкальный руководитель: «Всем вместе «спеть» про него песенку».

(*Один из детей поет и показывает движения, остальные их повторяют*).

Педагог-психолог: «Посмотрите на наше расписание. Что дальше?»

Ребёнок: «Колокольчик». (*Для невербальных детей используются реальные предметы на соотнесение с изображением на карточке расписания*).

Педагог-психолог: «Правильно, дальше звонок, который означает, что занятие окончено». (*Звонит колокольчик*)

Педагог-психолог: «Теперь мы можем попрощаться. Спасибо за занятие!»

(*Ритуал прощания проходит с каждым ребенком по очереди под музыкальное сопровождение*).

Приложение Е

Анализ результативности коррекционных занятий с детьми с РАС

Выраженность параметров наблюдения в баллах

Анализ результативности осуществляется не менее чем 1 раз в три месяца. Ведущим методом изучения динамики развития ребенка с РАС является наблюдение и использование параметров опросника (Приложение А). Оцениваются основные параметры, которые соответствуют разделам индивидуальной программы коррекционной помощи:

1. Организация поведения.
2. Объем понимания обращенной речи.
3. Коммуникация.
4. Стереотип поведения.

Выраженность параметров наблюдения в баллах:

0 — параметр не выражен, помощь неэффективна, степень самостоятельности очень низкая.

0,5 — имеются незначительные положительные изменения в развитии спектра навыков данного параметра, помощь взрослого малоэффективна, степень самостоятельности очень низкая.

1 — имеются незначительные положительные изменения в развитии спектра навыков данного параметра, помощь взрослого эффективна, степень самостоятельности низкая.

1,5 — имеются значительные положительные изменения в развитии спектра навыков данного параметра, помощь взрослого эффективна, имеют место незначительные самостоятельные попытки выполнения заданий и инструкций.

2 — имеются значительные положительные изменения в развитии спектра навыков данного параметра, помощь взрослого эффективна, степень самостоятельности ниже среднего.

2,5 — имеются значительные положительные изменения в развитии спектра навыков данного параметра, помощь взрослого эффективна, степень самостоятельности максимально приближена к самостоятельному выполнению.

3 — параметр сформирован.

Педагогами осуществляется совместное заполнение таблицы с внесением данных по каждому ребенку с РАС:

| параметры наблюдения | организация поведения | | | объем понижения обращенной речи | | | коммуникация | | | стереотип поведения | | | средние показатели | | | |
|----------------------|-----------------------|-----|-----|---------------------------------|-----|-----|--------------|-----|-----|---------------------|-----|-----|--------------------|-----|----|-----|
| | период | I | II | III | I | II | III | I | II | III | I | II | III | I | II | III |
| Ф.И. ребенка | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Егор Д. | 1 | 1 | 1,5 | 0,5 | 1 | 1 | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1,5 | 1 | 1 | 1 | |
| Александр С. | 1 | 1,5 | 2 | 1 | 1,5 | 1,5 | 1 | 1,5 | 1,5 | 1 | 1,5 | 2 | 1 | 1,5 | 2 | |

Расчет средних показателей осуществляется посредством вычисления среднего арифметического по четырем параметрам и округления в сторону наибольшего балла из вышеприведенной шкалы балльной оценки. Приведем пример расчета средних показателей динамики развития Егора И. за I период:

$$(1+0,5+0,5+1) / 4=0,75$$

Это число находится в пределах шкалы балльной оценки от 0,5 до 1. Округляем в сторону наибольшего балла, то есть 1.

В соответствии с полученными результатами осуществляется последующее планирование коррекционной работы на предстоящий квартал.

В конце каждого квартала и учебного года можно подвести итоги, подсчитав количество детей (в числах и процентах), которые продемонстрировали результаты по средним показателям в соответствии с баллами из вышеприведенной шкалы балльной оценки:

| средние показатели | кол-во детей | I квартал | кол-во детей | II квартал | кол-во детей | III квартал |
|--------------------|--------------|-----------|--------------|------------|--------------|-------------|
| 0 | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| 0,5 | 6 | 18,75% | 3 | 9,38% | 0 | 0% |
| 1 | 11 | 34,38% | 8 | 25% | 8 | 25% |
| 1,5 | 8 | 25% | 8 | 25% | 10 | 31,25% |
| 2 | 7 | 21,88% | 12 | 37,5% | 11 | 34,38% |
| 2,5 | 0 | 0% | 1 | 3,13% | 2 | 6,25% |
| 3 | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 3,13% |

Фрагменты календарно-тематического планирования коррекционных занятий учителя-дефектолога с детьми дошкольного возраста с РАС

Ф.И. ребенка: Александр И.

Уровень актуального развития: Понимание речи ограничено тематикой бытового характера. Реакция на инструкции отсроченная, необходимо многократное повторение, в отдельных случаях сопряженное выполнение требуемых действий. Устанавливает непродолжительный зрительный контакт. Ребёнок привлекается к учебным ситуациям, выполняет предложенные задания самостоятельно или с помощью взрослого. Активный словарь представлен преимущественно наиболее употребляемыми именами существительными и прилагательными, словарь глаголов беден. Фразовая речь в стадии формирования. Эмоциональный фон неустойчивый, лабильный. В отдельных ситуациях наблюдается стереотипное поведение.

Задачи коррекционно-педагогической работы: 1. Развивать умение сопоставлять предметы, действия, признаки с их словесным обозначением. 2. Формировать умение отвечать на вопросы и обучать использованию речи в общении. 3. Расширять словарный запас существительных, прилагательных, глаголов. 4. Формировать понимание простых предлогов. 5. Формировать фразовую речь. 5. Развивать зрительное, слуховое и сенсомоторное восприятие.

54

| № | Дата проведения занятий | Развитие речи в обучающей ситуации | Коммуникативная тематика занятия | Создание обучающей ситуации | Развитие сенсомоторной сферы |
|---|-------------------------|---|----------------------------------|---|--|
| 1 | | Активизация речи путём реагирования на вопрос «Кто это?», «Что это?», «Назови предмет»; Развитие умения строить простое предложение | «Знакомство» | Распознавание и называние предметов в рамках игровой ситуации | Коррекция зрительно-моторной координации через выполнение кинезиологических упражнений для положения рук |

| | | | | |
|---|---|--------------------|---|--|
| 2 | Развитие умения действовать по инструкции. Активизация пассивного словаря | «В гости к осени» | Привлечение внимания ребёнка к выполнению простых инструкций, выбирая заданный предмет с опорой на заданный признак (цвет) | Развивать временную ориентировку посредством речевых игр |
| 3 | Формирование умения следовать инструкции «громко», «тихо»; действовать, соблюдая очередность | «Звуки вокруг нас» | Организация внимания ребёнка на взрослом, обучение фиксировать взгляд на лице педагога с использованием вербальных инструкций, принимать цель и включаться в деятельность, сопровождаемую комментированием. | Развивать слуховое восприятие посредством использования музыкальных инструментов |
| 4 | Развитие восприятия собственного тела в пространстве посредством игрового взаимодействия | «Я» | Организация игрового взаимодействия, способствующего развитию представления ребёнка о схеме тела | Упражнять в выполнении выразительных движений органов артикуляции через мимическую гимнастику с использованием зеркала |
| 5 | Развитие умения употреблять предлог «на». Развитие пространственных представлений | «Наводим порядок» | Организация игрового взаимодействия, способствующего развитию умения употреблять предлог «на» | Корректировать пространственно-зрительное и кинестетическое восприятие |
| 6 | Расширение активного и пассивного словаря. Формирование умения обозначать ощущения словесно или с помощью средств альтернативной коммуникации: «нравится», «не нравится», «хорошо» | «Разные предметы» | Организация устойчивого контакта с педагогом через придание эмоционального смысла совместным действиям, активизация необходимости произносить слова. | Обогащать сенсорную систему посредством мышечных реакций на разные предметы с различной фактурой (гладкой, колючей, мягкой и т.д.) |
| 7 | Формирование умения обозначать словосочетанием со словом «это» предъявляемое изображение посредством использования фотографий членов семьи ребёнка | «Я и моя семья» | Самостоятельное нахождение заданного члена семьи по его названию | Развивать пространственную ориентировку посредством специально организованного конструирования |

| | | | | | |
|----|--|--|---------------------------|--|--|
| 8 | | Развитие фразовой речи. Развитие умения понимать инструкцию нахождение предмета по его названию. | «Я и моя любимая игрушка» | Нахождение заданного предмета по его названию самостоятельно. Формирование умения использовать простые предложения | Корректировать пространственно-зрительное и кинестетическое восприятие |
| 9 | | Формирование умения находить предмет по одному или несколькими признакам; отвечать на вопрос педагога, используя слова «да», «нет» | «Найти игрушку» | Организация игрового взаимодействия, формирующего понимание описательных частей речи. Учить отвечать на вопросы «да», «нет» в соответствии с содержанием вопроса | Обогащать сенсорную систему посредством мышечных реакций на разные предметы с различной фактурой (гладкой, колючей, мягкой и т.д.) |
| 10 | | Расширение активного и пассивного словаря. Формирование гендерной самоидентификации | «Моя одежда» | Организация игрового взаимодействия, формирующего представление о половой принадлежности | Формировать речедвигательные навыки |
| 11 | | Формирование фразовой речи по образцу: «я ем яблоко», «не буду есть мяч». Развитие умения сохранять инструкцию | «Съедобное — несъедобное» | Сортировка предъявляемых педагогом картинок по заданному признаку | Стимулировать сенсорные ощущения через сенсорные стимулы: зрительные, вкусовые |
| 12 | | Закрепление понимания и употребления предлога «на». Формирование умения использовать в речи предлог «в» | «Скажи, где?» | Рассматривание картинного материала. Составление предложений по картинке с предлогами «на», «в». | Развивать пространственно-временную ориентировку по отношению себя к предметам в помещении. |
| 13 | | Формирование ритмической стороны речи. Развитие умения действовать совместно со взрослым | «Веселый мяч» | Организация целенаправленных действий в совместной деятельности с педагогом | Корректировать пространственно-зрительное и кинестетическое восприятие |
| 14 | | Расширение словарного запаса, уточнение лексического значения слова с опорой на картинки | «Добавь словечко» | Рассматривание картинок, выполнение инструкции педагога: «Добавь слово: «Мальчик кормит...», «Кошка ловит...» и т.д. | Упражнять в выполнении выразительных движений органов артикуляции через мимическую гимнастику с использованием зеркала |
| 15 | | Развитие умения соблюдать правила игры, очередность действий | «Найди пару» | Организация целенаправленных действий в совместной деятельности с педагогом | Формировать речедвигательные навыки |

Ф.И. ребенка: Егор Д.

Уровень актуального развития: Понимание речи резко ограничено бытовой тематикой в конкретной знакомой ситуации. Реакция на инструкции отсроченная, необходимо многократное повторение. Познавательный интерес к окружающему миру недостаточный. Фразовая речь отсутствует. При общении имеют место голосовые реакции, вокализации. Эмоциональный фон неустойчивый, лабильный. Преобладает кратковременный зрительный контакт. Снижено активное слежение взглядом за предметом, в поведении присутствует «застывание» на своих ощущениях.

Задачи коррекционно-педагогической работы: 1. Формировать речевые и коммуникативные умения с использованием средств вербальной и альтернативной коммуникации. 2. Расширять словарь ребенка и формировать понимание речи с опорой на предметы, фотографии с изображениями предметов. 4. Развивать зрительное, слуховое и тактильное восприятие.

| № | Дата проведения занятий | Развитие речи в обучающей ситуации | Коммуникативная тематика занятия | Создание обучающей ситуации | Развитие сенсомоторной сферы |
|---|-------------------------|---|----------------------------------|--|--|
| 1 | | Развитие способности воспринимать и понимать обращенную речь, развитие умения взаимодействовать со взрослым, выполнять заданное действие по образцу | «Знакомство» | Организация игровых действий с ребёнком с использованием игр на развитие навыка подражания | Коррекция зрительно-моторной координации через выполнение кинезиологических упражнений для положения рук |
| 2 | | Развитие умения прослеживать глазами за предметом, стимулируя голосовые вокализации | «Посмотри» | Привлечение внимания ребёнка к выполнению простых инструкций, выбирая заданный предмет с опорой на признак (цвет) | Развивать пространственную ориентировку посредством специально организованного конструирования |
| 3 | | Стимуляция голосовых реакций, вызывание первых слогов с подкреплением их визуальными опорами: музыкальными игрушками | «Звуки вокруг нас» | Организация внимания ребёнка на взрослом, учить фиксировать взгляд на лице педагога с помощью вербальных инструкций; принимать цель и включаться в деятельность, сопровождаемую комментированием взрослого | Развивать межполушарные связи в коре головного мозга через предлагаемые кинезиологические упражнения |

| | | | | | |
|---|--|---|---------------------------|---|--|
| 4 | | Развитие восприятия собственного тела в пространстве посредством игрового взаимодействия | «Я» | Организация игрового взаимодействия, формирующего элементарные представления о схеме тела | Упражнять в выполнении выразительных движений органов артикуляции через мимическую гимнастику с использованием зеркала |
| 5 | | Формирование способности дифференцировать понятия «я — ты» посредством игрового взаимодействия, сенсорного восприятия | «Я и другие» | Организация игрового взаимодействия, формирующего элементарные представления о схеме тела. Нахождение себя и другого по инструкции с опорой на сенсорные ощущения | Развивать пространственно-зрительное и кинестетическое восприятие |
| 6 | | Активизация произвольных мимических реакций и вокализаций посредством организации сенсорных ощущений | «Мои ощущения» | Организация устойчивого контакта с педагогом через придание эмоционального смысла совместным действиям. Побуждение произносить произвольные звуки. | Обогащать сенсорную систему посредством мышечных реакций на разные предметы с различной фактурой (гладкой, колючей, мягкой и т.д.) |
| 7 | | Активизация произвольных мимических реакций и вокализаций посредством демонстрации фотографий членов семьи ребенка | «Я и моя семья» | Нахождение совместно с педагогом заданного члена семьи по его названию | Развивать пространственную ориентировку посредством конструирования |
| 8 | | Развитие умения находить заданный предмет среди остальных игрушек по слову с опорой на фотографии | «Я и моя любимая игрушка» | Нахождение заданного предмета по его названию совместно с педагогом | Корректировать пространственно-зрительное и кинестетическое восприятие. |
| 9 | | Стимуляция произнесения облегченных слов, обозначающих названия знакомых игрушек, предметов: «машина — би-би», «поезд-ту-ту», «мяч — бах» | «Найти игрушку» | Нахождение заданного предмета по его названию совместно с педагогом | Обогащать сенсорную систему посредством мышечных реакций на разные предметы с различной фактурой (гладкой, колючей, мягкой и т.д.) |

| | | | | | |
|----|--|--|---------------------------|--|--|
| 10 | | Расширение пассивного словаря, побуждение к выполнению инструкций в игровой ситуации (покажи, дай, одень, сними). Формирование навыков самообслуживания | «Моя одежда» | Организация игрового взаимодействия, формирующего элементарные навыки самообслуживания | Корректировать пространственно-зрительное и кинестетическое восприятие |
| 11 | | Стимуляция произнесения облегчённых слов, обозначающих отношение к предъявляемому предмету: «ам», «фу», «ням-ням» | «Съедобное — несъедобное» | Организация устойчивого контакта со взрослым через придание эмоционального смысла совместным действиям, побуждение к произношению произвольных звуков | Стимулировать сенсорные ощущения через сенсорные стимулы: зрительные, слуховые. |
| 12 | | Расширение коммуникативных возможностей ребёнка в совместной деятельности с использованием невербальных средств: жестов, фотографий | «Покажи, где» | Организация целенаправленных действий в совместной деятельности с педагогом, выполнение движений: «Покажи пальчиком», «Протяни мне руки», активизация сопровождения их вокализациями | Развивать пространственно-временную ориентировку по отношению себя к предметам в помещении |

**Сенсорные профили воспитанников с РАС
(по результатам вопросника Богдашиной О.Б.)
на начало и конец 2019/2020 уч. г.**

| Дата | Сергей Ш. | Дима С. |
|--|-----------|---------|
| Сентябрь 2019 | | |
| Май 2020 | | |
| <p>Условные обозначения:</p> <p>V — Vision (зрение) H — Hearing (слух) Ts — Tactility (тактильная чувствительность) S — Smell (обоняние) T — Taste (вкус) P — Proprioception (проприоцепция) Vs — Vestibular (вестибулярная система)</p> | | |

**Оценочный лист умений по изобразительной деятельности
с учетом результатов анализа сенсорного профиля**

| № | Программные умения | Дима С. | Сергей Ш. | Педагогические стратегии |
|----|---|---------|-----------|---|
| 1 | Манипулирование пластическими материалами разной текстуры (удержание, разминание, переключивание) | + | – | <p>Для Сергея: использовать перчатки при лепке и пальцеграфии, подобрать приемлемый пластичный материал (шариковый пластилин и др.); предлагать заполнять цветом контурные изображения; использовать нарукавники; фиксировать шаблоны к поверхности листа и др.</p> <p>Для Димы: использовать изобразительные техники и материалы, привлекающие его внимание, способствующие развитию нажима (рисованием молотком, спреем, переводные картинки, тренажеры для письма, рисование на теле, рисование маркерами, мопами и др.)</p> |
| 2 | Захват и удержание инструментов: фломастеры, стеки, кисточки и др. (многогранные, круглые, восковые, ароматизированные и др.) | + | + | |
| 3 | Сила нажима при рисовании, при лепке (расплющивание, вдавливание, надавливание, размазывание пластилина) | – | + | |
| 4 | Использование обводящих движений по форме | – | – | |
| 5 | Фиксирование взгляда на предметах, инструментах, материалах | – | + | |
| 6 | Действия с краской (примакивание, тычок, заливка и др.) | + | + | |
| 7 | Рисование пальцем с краской | + | – | |
| 8 | Нанесение цветных пятен (разных линий) по всему листу бумаги | + | – | |
| 9 | Изображение предметов используя штампы, оттиски, формочки | + | + | |
| 10 | Работа с шаблонами и трафаретами | – | – | |
| 11 | Использование природного материала для украшения (опилки, веточки) | – | + | |
| 12 | Выполнение действий с изобразительными средствами по подражанию, образцу | – | + | |
| 13 | Интерес к появлению изображений | – | – | |

Приложение Л

Педагогические (альтернативные) стратегии нормализации сенсорной чувствительности при сенсорной дисфункции у детей с РАС с использованием изобразительных средств (*сокращенный вариант*)

| |
|---|
| <p>Варианты использования нетрадиционных и традиционных изобразительных средств (в качестве сенсорных игр) при гипер- и гипочувствительности к раздражителям</p> |
| <p>ТАКТИЛЬНАЯ (ОСЯЗАТЕЛЬНАЯ) СЕНСОРНАЯ СИСТЕМА <i>Например: 1) ребенок не прикасается к липким текстурам; избегает «грязные» игры с песком и др.; 2) привязан к необычным по текстуре объектам; очень любит «грязные» игры, вибрации и др.</i></p> |
| <p>Использование карандашей с разной толщиной и формой корпуса (трехгранные, многогранные и др.); разного вида (большие «сувенирные», гибкие).</p> <p>Использование утяжеленной ручки или карандаша (с/без вибрации). Использование эргономичных ручек, карандашей, фломастеров.</p> <p>Использование ручек со стираемыми чернилами.</p> <p>Использование специальных (силиконовых) приспособлений (держателей/насадок) для карандашей, ручек (для правильного удержания).</p> <p>Использование мягкой ручки-антистресс (сквиши). Рисование с использованием утяжеляющих руку браслетов.</p> <p>Рисование на файле с краской ватной палочкой, пальцем; лежа на целлофановом пакете (большого размера) с краской (файл арт).</p> <p>Рисование кистью-насадкой на один палец (при этом можно использовать одновременно несколько насадок на несколько пальцев).</p> <p>Использование ластиков (в форме различных животных и др.; разных по плотности); клячки (рисование ластиком по штриховке).</p> <p>Растирание грифеля карандаша (растирание пальцем/кулаком, салфеткой). Рисование массажной перчаткой (например, с шипами внутри и роликами снаружи). Рисование ладошками/пальцем с использованием краски разной плотности.</p> <p>Рисование ладошками/пальцем с использованием резиновой перчатки (можно использовать прозрачную, непрозрачную или со щетинками на поверхностях).</p> <p>Штриховка карандашом на бумаге с рельефной подложкой, при этом можно карандаш заменить на копировальную цветную бумагу (фроттаж).</p> <p>Использование переводных картинок разного размера (с изображением животных, растений и др.), которые можно наносить на любые поверхности путем «штрихования».</p> <p>Рисование губкой/мочалкой (с разной текстурой).</p> <p>Выполнение оттисков на снегу (на улице) большим мячом (с шипами) и др. Размазывание пластилина (пластилинография).</p> <p>Использование разных видов лепки + разные инструменты (степлер, мясорубка, шприцы-экструдеры для моделирования, штампы, ножницы, нож фигурный, скалки и др.).</p> <p>Использование разной пластичной массы для лепки: пластилин шариковый, бумажная масса и др.</p> <p>Использование альтернативных видов ножниц, которые равномерно распределяют давление между пальцами и ладонью, самооткрывающиеся (Fiskar soft touch scissors; loop scissors и др.).</p> <p>Использование разных видов бумаги: наждачная, гофрированная и др.</p> |

Рисование с использованием бросового материала: втулки картонные (разного диаметра, длинные); коробки; лотки от продуктов питания; обертки от конфет, мыла и др.

Рисование с использованием природного материала: овощи, фрукты (их фрагменты, дольки); листья растений, цветы; ветки, спилы деревьев, стружки; песок, снег и др.

Рисование, аппликация с использованием подручного материала: кожа, мех; тесьма, шнуры; перышки; лоскуты разных видов ткани, ажурные салфетки; мочалки разного вида и формы; пенопласт; пленка пузырчатая и др. (*Приложение 2*); клейкая лента (скотч); текстильная застежка; помазок, пена для бритья; пипетки пластиковые; молотки строительные и др.

Рисование, лепка с использованием кулинарных принадлежностей: формочки для теста (с поршнем и др.), кисти (силиконовые) кулинарные, венчики, скалки, трафареты для украшения, кондитерские мешки с насадками, шприцы-прессы кондитерские, пресс для чеснока и др.

Использование разных видов мозаики, конструктора (игольчатый, гибкий, банчемс/липучка и др.).

Рисование, лежа/сидя на полу: в тоннеле, на мате, под одеялом, под столом, в большой коробке, в шариковом бассейне и др.

Рисование на теле ребенка. Обрисовывание ребенка по контуру тела (массажным мячом, кистью) у стены, на полу (отдельных частей тела).

ДВИГАТЕЛЬНАЯ И ВЕСТИБУЛЯРНАЯ СЕНСОРНЫЕ СИСТЕМЫ

Например: 1) ребенок недостаточно прикладывает силу; предпочитает сидячие занятия; боится оторвать ступни от земли; боится быть перевернутым вверх тормашками и др.; 2) принимает необычную позу; стремится ко всему, что даёт ощущение движения, вращения; постоянно прыгает и др.

Рисование на улице:

– мелом (на асфальте), малярной кистью и др.;

– рисование сидя/стоя вокруг своей оси (н-р, сидя на вращающемся диске/или диске «здоровья»);

– рисование спреем на/по снегу; закрашивание спреем сухих соцветий на улице;

– обведение на асфальте (ватмане) объемных фигур (предметов) большого размера;

– обведение изображения по контуру тени предметов.

Рисование, располагаясь в шариковом (или с другим наполнением) бассейне. Рисование, лежа на полу.

Рисование (одной/двумя руками) лежа: на гимнастическом мяче; на роликовой балансировочной доске (нейроскутере); на подвесной платформе (например, можно попадать в цель — круг на обойном листе спреем/водяным пистолетом с краской сидя/лежа).

Рисование, лежа под столом (на бумаге, закрепленной на нижней части столешницы спреем, валиком и др.).

Рисование, стоя с использованием напольного мольберта (в т.ч. прозрачного). Рисование на мольберте/доске стоя на балансиру.

Оттиски бросками мяча (в стену/пол).

Выполнение оттисков игрушками (с плоскостным основанием) с использованием магнитной удочки.

Рисование колесами транспортных игрушек.

Разбрызгивание краски (дриппинг) разным способом (например, с подвесного сооружения и др.) на разных вертикальных/горизонтальных поверхностях (коробки, пленки, обои и др.).

Оттиски подошвой разной обуви.

Оттиски стопами следов на обоях (при этом можно ходить, медленно бегать по бумаге, обходя препятствия и др.).

Оттиски стопами (при этом ноги в пленке, н-р, пузырчатой). Оттиски мокрыми стопами при ходьбе по беговой дорожке. Оттиски стопами на глине, тесте, мокром песке и др.

Оттиски пальцем с краской с его поворотом.

Штриховка карандашом по бумаге с рельефной (н-р, лист клена и др.) подложкой (можно использовать спец. фабричные подложки).

Обрисовывание ребенка по контуру тела (у стены, на полу), отдельных частей тела.

Рисование (в процессе ходьбы) на листе бумаги, который прикреплен к спине другого ребенка.

Использование точилки ручной/механической (по назначению).

Использование спирографа, тренажеров для письма («мосты», «волны» и др.).

ПРОПРИОЦЕПТИВНАЯ СЕНСОРНАЯ СИСТЕМА

Например: 1) у ребенка сложности с регулировкой давления при письме; проблемы с мелкими моторными навыками и др.; 2) стучит ногами по полу/стулу; любит чрезмерный стук игрушками и другими объектами; часто намеренно падает на пол и др.

Использование разных видов конструктора (трубометр; балансир и др.). Разные виды штриховки.

Штриховка карандашом по бумаге с рельефной подложкой (*фроттаж*).

Использование тренажеров для письма («мосты», «петельки», «волны» и др.).

Использование альтернативных видов ножниц, которые равномерно распределяют давление между пальцами и ладонью, самооткрывающиеся (Fiskar soft touch scissors; loop scissors и др.).

Использование карандашей с разной толщиной и формой корпуса; эргономичных ручек, карандашей, фломастеров; больших (сувенирных) карандашей; воздушных фломастеров.

Использование утяжеленной ручки или карандаша (без вибрации). Использование 3D-ручки для рисования пластиком (трехмерных объектов).

Использование специальных (силиконовых) приспособлений (держателей/насадок) для карандашей, ручек (для правильного удержания).

Использование точилки; ластика, клячки (рисование по штриховке). Рисование пипеткой (*каплетерапия*).

Рисование спреем (с использованием разных видов распылителя для нажатия: верхнего, бокового).

Лепка разных видов: расплющивание, раскатывание, скатывание, вдавливание и др. Рисование массажной перчаткой (например, с шипами внутри и роликами снаружи).

Рисование с использованием молотка и растений.

Использование переводных картинок разного размера (с изображением животных, растений и др.), которые можно наносить на любые поверхности путем «штрихования».

Обрисовывание ребенка по контуру тела (у стены, на полу), отдельных частей тела. Рисование на теле ребенка (с разной степенью нажима; с использованием красок и без).

Рисование ребенком на теле другого ребенка (с использованием трафаретов и др.). Торцевание. Коллаж. Аппликация из скорлупы (яичной), стружек и др.

Размазывание пластилина (пластилинография). Растирание грифеля карандаша (пальцем, салфеткой).

Оттиски (штамповка) фабричными штампами и другим подручным материалом. Оттиски дном бутылки пустой или с разным наполнителем (песком, крупой) с целью утяжеления.

Рисование, аппликация с использованием подручного материала: нитки, перышки; пуговицы; текстильная застежка; расчески; разные виды крупы, макаронных изделий; пипетки и др.

Рисование, лепка с использованием кулинарных принадлежностей: формочки для теста (с поршнем и др.), венчики, скалки, кондитерские мешки с насадками, шприцы-прессы кондитерские, дырокол кондитерский со сменными дисками; пресс для чеснока и др.).

ЗРИТЕЛЬНАЯ СЕНСОРНАЯ СИСТЕМА

Например: 1) ребенок фокусируется на мелких деталях объектов; чувствителен к яркому свету; щурится, закрывает глаза; 2) наблюдает за повторяющимися движениями; зачарован цветом или рисунком и др.

Использование разных видов маркеров, фломастеров, ручек:

- маркеры для ткани (которые исчезают в воде; на воздухе);
- маркеры меловые (для рисования на разных поверхностях: пластик, пленка и др.);
- маркеры-трансформеры;
- маркеры/ручки термочувствительные (которые исчезают под воздействием высокой t — трения, при этом появляются под воздействием низкой t);

- маркеры с разными наконечниками разного диаметра (круглые, овальные и др.);
- ручка-«шпион» с невидимыми чернилами (с встроенным в корпусе фонариком);
- фломастер-кисть;
- магические фломастеры (которые изменяют цвет);
- карандаш секционный съемный (со сменными грифелями);
- гелевые ручки с блеском и др.

Использование цветных флуоресцентных материалов (пудры, красок, фломастеров, пластилина).

Оттиски (штамповка) из подручных средств с целью получения повторяющихся (ритмичных) изображений, узоров.

Использование предметов для оттисков на пластилине/глине (н-р, вдавливание кончиком стеки в определенном порядке «Черепица»; вырезание формой «Печенье» и др.).

Разминание пластичной массы с целью соединения нескольких цветов и получения нового.

Оттиски предварительно полученных изображений на разных поверхностях: бумага, оргстекло, целлофан и др. (монотипия).

Разливание (выливание) краски разным способом (н-р, по детской горке, желобку и др.) на разных поверхностях (флюид арт).

Разбрызгивание краски (дриппинг) разным способом (н-р, с подвесного сооружения и др.) на разных вертикальных/горизонтальных поверхностях (коробки, пленки, обои и др.).

Обведение по контуру тени предметов. Обведение по контуру: предметов/частей тела/продуктов питания/овощей и фруктов (в т.ч. дольки).

Рисование в технике тычок. Рисование пипеткой, шприцом без иглы, соской (пуантилизм; каплетерапия). Рисование нитками (ниткография, ниткопись). Рисование клякс (кляксография). Рисование помпонами на прищепке (помпонография). Рисование шариками. Рисование шариками марблс путем дутья на них (при этом можно использовать коктейльную трубочку). Рисование по клею. Рисование на воде (эбру). Рисование солью +закрашивание. Рисование по снегу (н-р, валиком) в спец. поддоне. Рисование песком (цветным). Рисование драже M&M's. Рисование помадой (яркой, перламутровой) разного вида упаковки (стик, туба, тюбик с помпой). Закрашивание воды; получение цветного льда. Закрашивание ткани (узелковый батик).

Контрастное рисование (белым по-черному и др.). Рисование спреем на горизонтальных/вертикальных поверхностях (бумага, ткань, снег). Рисование на бумажных салфетках из двух частей/листов (принцип капиллярности воды). Рисование на ватных дисках кисточкой, пипеткой, соской и др. (оставлять цветные капли). Рисование по сырому. Рисование на мятой бумаге. Рисование на фольге. Рисование по мыльной пене. Рисование на зеркальных поверхностях. Рисование (горизонтальное/вертикальное) на прозрачных поверхностях (н-р, пластиковые крышки от лотков/коробок, натянутая пленка на каркас или подручную основу) одновременно с двух сторон (по принципу прозрачного мольберта).

Рисование мыльными пузырями (наблюдение за цветными пузырями в воздухе). Штриховки разных видов. Использование раскрасок (классические, многоразовые, водные, объемные). Наклеивание цветной ленты (изоленты) с дальнейшей заливкой.

Рисование кисточкой (фломастером/маркером), которая зафиксирована к детской машинке. Рисование с использованием вращающегося приспособления, например: катушка +прищепка + фломастер; компакт-диск с отверстием в центре +фломастер; подвешенной фломастер и др. Использование девайсов: интерактивные доски, доски-планшеты для рисования светом, для рисования водой, магнитом и др. Рисование лазерной указкой.

СЛУХОВАЯ СЕНСОРНАЯ СИСТЕМА

Например: 1) ребенок предпочитает тихие звуки и др.; 2) играет с игрушками, которые издаюи звуки; предпочитает шумные места и др.

Оттиски хлопками ладошек, отстукиванием пальчиками с краской. Оттиски (помпонами) с выполнением бросков, прыжков, хлопков, ударов. Оттиски мухобойкой (фигурной). Оттиски шариками с пищалками. Рисование шариками марблс, теннисными шариками (в коробке, подносе, желобке и др.). Рисование на разных рельефных поверхностях (на гофрокартоне и др.).

Использование ручки-фонаря со звуком: «Фламинго», «Утёнок» и др. Использование интерактивной ручки/карандаша со звуковым чтением. Использование автоматических ручек (с винтовым, кнопочным механизмом и др.). Использование фломастеров воздушных. Рисование электрическим ластиком (по штриховке). Рисование феном. Рисование спреем. Рисование молотком. Оттиски (на тесте) колесами машинки (со звуковым эффектом). Рисование кисточкой (фломастером/маркером), которая зафиксирована к детской машинке (со звуковым эффектом). Рисование с использованием рельефной подложки (фроттаж). Рисование на предметах (коробках) с пустотами внутри (с целью эффекта эхо).

Рисование с использованием клейкой ленты с последующим ее отрыванием (прием маскировки). Метод совместного рисования (с озвучиванием). Рисование на улице. Рисование в подгруппах. Рисование с использованием музыкального сопровождения (музыкальной колонки, живой музыки). Рисование в наушниках.

ОБОНЯТЕЛЬНАЯ И ВКУСОВАЯ СЕНСОРНЫЕ СИСТЕМЫ

Например: 1) ребенок испытывает дискомфорт от некоторых запахов и др.; 2) привязан к объектам с резким запахом; тщательно обнюхивает новые предметы и др.

Использование ароматоматериалов (бумаги, пластилина, теста, фломастеров и др.). Рисование на ароматизированных влажных салфетках. Рисование по ткани, на ватных дисках с использованием ароматомасел. Рисование/оттиски фруктами, овощами с характерными запахами.

Рисование свечами (ароматическими), мылом. Рисование по мыльной пене (с ароматизатором). Рисование в переднике с пропиткой ароматомасел (или с ароматомешочками в карманах). Рисование с использованием ароматизированных повязок на руку (напульсников).

Рисование кремом (для рук/тела), помадой (ароматизированной). Оттиски молотком растений/цветов с характерными запахами (лук-шнитт, лаванда и др.). Изготовление помандера (ароматного шарика, апельсин/яблоко утыканный душистой гвоздикой).

Примерный перечень изобразительных средств (традиционных и нетрадиционных) для использования с детьми с ОПФР/ТМНР (в том числе с РАС) (сокращенный вариант)

| Перечень изобразительных средств |
|--|
| Оборудование +приспособления |
| <p>Мольберты: настольный, трансформер, прозрачный и др.;</p> <p>Доски для рисования с поверхностями из разных материалов (меламин, грифель, древесина и др.): настенные, настольные, напольные; флипчарт; магнитно-маркерные и др.;</p> <p>Девайсы: лайтборды, акваборды; интерактивные доски; цифровые графические планшеты и др.</p> <p>Тренажеры для письма с рельефными дорожками на деревянной/пластиковой основе («мосты», «петельки», «волны», «заборчик», «зигзаг» и т.д.).</p> <p>Стаканчики непроливайки для воды; Палитра для красок; Подставки для кистей; Доски, коврики для лепки; Штемпельные подушечки (в коробочках) и др.</p> <p>Дополнительное (вспомогательное) оборудование: фартук, нарукавники; перчатки для лепки, рисования; салфетки противоскользящие; инвентарь для уборки рабочего места; стенды, полки для выставки детских работ и др.</p> <p>Специальное оборудование и приспособления, облегчающие процесс изображения: ремни для фиксации рук, головы; подставки для рук, головы; утяжеляющие руку браслеты; утяжелители для карандашей; утяжеленные держатели для карандашей/ручек; держатели/насадки и др.</p> <p>Адаптированные средства: насадки, утолщающие письменные принадлежности, приспособления для удержания карандашей/ручек и др. (с использованием мячей, шариков, резинок, энергофлекса, ленты велкро) и др.</p> <p>Специальные средства в качестве опоры при восприятии изображаемых предметов: подставки для рассматривания природы, оптические приборы индивидуального пользования, специальные линзы, увеличивающие изображение и т.п.</p> |
| Изобразительные инструменты и материалы |
| <p><i>(В зависимости от вида деятельности и способа использования предметы могут быть как материалами, так и инструментами. Например, ватные диски: если их используют в качестве объекта для выполнения аппликации, то это материал; если с помощью ватных дисков выполняют изображение (используют в качестве кисти), то это инструмент)</i></p> <p>Кисти разных качественных характеристик: по форме щетины в пучке; по типу материалов; по ширине пучка; кисти с резервуаром для воды, кисть-насадка на палец; кисти малярные и др. Валики: детские, строительные для декоративной штукатурки; Штампы; Трафареты; шаблоны; Линейки; спирографы; Ластики (ручные, электрические); клячка; Точилки для карандашей (ручные, механические); Удлинитель металлический для карандашей; Ножницы и др.</p> <p>Инструменты (приспособления) для лепки: стеки; наборы валиков-роликов, формочек, штампов, скалок; пресс-экструдер с насадками; вафельницы; мясорубка; шприцы-экструдеры для моделирования; ножницы; роликовые резак и др.;</p> <p>Карандаши: с разной толщиной и формой корпуса; разной твердости грифеля; масляные, акварельные, восковые; карандаш сувенирный; гибкий; сегментный, механический и др.</p> |

| |
|--|
| <p>Фломастеры, маркеры, ручки: эргономичные; ароматизированные; ультрафиолетовые; флуоресцентные; термочувствительные; трансформеры; роллеры; сквизеры, мопы; «магические»; маркер-кисть (брашпен); воздушные; ручка-«шпион» с невидимыми чернилами (с фонариком); 3D-ручка для рисования пластиком; ручка со стираемыми чернилами; сквиши; утяжеленная ручка или карандаш (с/без вибрации); ручка-фонарь со звуком; интерактивный карандаш/ручка со звуковым чтением и др.</p> |
| <p>Краски: акварель, гуашь, акрил (краска флуоресцентная, перламутровая, глянцевая, матовая, по ткани и др.); темпера; пальчиковые краски; флуоресцентные краски и др.</p> <p>Мел (классический для досок «школьный», для асфальта и др.);</p> <p>Пастель в виде мелков/карандашей (сухая: твердая, мягкая; масляная, восковая, акварельная); сангина; сепия; соус; бистр;</p> <p>Клеевые материалы (клей-карандаш, эмульсия ПВА и др.);</p> <p>Пластичные материалы (для лепки): пластилин (детский, скульптурный, арт-пластилин, плавающий, прыгающий, магнитный, самозатвердевающий, термочувствительный, ароматизированный, светящийся в темноте; шариковый и др.); глина; тесто для лепки; силиконовая паста; кинетический песок; соленое тесто; бумажная масса с добавлением клея ПВА; опилки с добавлением клея ПВА и др.;</p> <p>Бумага разных видов: акварельная, пастельная, чертёжная; цветная; писчая; впитывающая; ароматизированная; наждачная; бархатная; шагренева; газетная; обойная; оберточная; металлизированная; жиронепроницаемая; самоклеящаяся; миллиметровая; копировальная и др.; Картон; Фольга и др.</p> |
| <p><i>Дидактический материал</i></p> |
| <p>Конструкторы разных видов и форм (деревянные, пластмассовые), имеющие разные способы крепления (пазы, штифты, гайки, шипы): игольчатый; гибкий; магнитный; трубометрик; валликс; молекулы; конструктор-балансир и др.;</p> <p>Мозаики (разных видов): настольные, напольные; магнитные, пластмассовые, мягкие, силиконовые, аквамозаика; с деталями (фишками) разных форм и размеров (гвоздики, соты и др.); с разным игровым полем (прозрачное, непрозрачное), разной формы (круглое, квадратное) и др.;</p> <p>Счетные палочки (разного размера, цвета); Наборы переводных картинок разного размера (с изображением животных, растений и др.), которые можно наносить на любые поверхности путем «штрихования»; Коллекции муляжей; натуральные предметы; миниатюрные копии предметов; игрушки (куклы, машинки и др.) и др.; Иллюстрации; репродукции картин; фотографии; картинки и др.; Книжки-раскраски (классические, многоцветные, водные, объемные); Видео- и аудиозаписи (сказки, мультфильмы и т.п.) и др.</p> |
| <p><i>Бросовый материал</i></p> |
| <p>катушки, втулки картонные; коробки; спичечные коробки; блистерные упаковки; лотки от яиц, продуктов питания; капсулы от киндер-сюрприза; обертки от конфет, мыла и т.д.; пробки, крышки; бутылки пластиковые с разной форма дна; бутылочки, флакончики со спреем и др.</p> |
| <p><i>Природный материал</i></p> |
| <p>овощи, фрукты; листья растений, цветы; семена растений, каштаны, желуди, шишки; скорлупа; ветки, кора, спилы деревьев, стружки, опилки; песок, снег, лед; камни, ракушки; перышки и др.</p> |
| <p><i>Подручный материал</i></p> |
| <p>кожа, мех; тесьма, шнурки, нитки; вата, марля, лоскуты ткани, ажурные салфетки; пуговицы; мочалки/губки разного размера, формы, цвета, из разного материала (поролоновые, целлюлозные, бамбуковые, металлические, пластиковые, силиконовые,</p> |

из микроволокна, из джута; с абразивным слоем и др.); лента Velcro; клейкая лента; помазок; пена для бритья; помада разного вида (стик, туба, тюбик с помпой и др.); трубочки коктейльные (разного диаметра, цвета, длины); колпачки от фломастеров; органическое стекло; пенопласт; ламинатная доска, линолеум (нужного размера); обои; диски CD; воздушные шарики; мыльные пузыри; ватные диски и палочки; аппликаторы для теней; зубные щетки, расчески, щетки хозяйственные, прищепки, зубочистки; свечи (восковые); кристаллы соли; разные виды крупы, макаронных изделий; пипетки; шприцы пластиковые (без иглы); молотки строительные; пленка (виниловая, полиэтиленовая, пищевая, воздушно-пузырьковая и др.);

Кондитерские/кулинарные принадлежности

ролики/валики для нарезки теста; резаки дисковые (для полосок); валики дисковые для нарезки квадратов/кругов; роликовые докеры (с шипами) и др.; формы/вырубки для теста (плоские-объемные, двухсторонние, с ручками); формы с крышкой-прессом; формочки для хвороста (с ручкой); плунжеры (форма с поршнем); молды (маты); вайнеры; каттеры; пресс для формирования кейк-попсов с насадками (в виде щипцов-ножниц); дырокол кондитерский со сменными дисками; шприц-штамп кондитерский с насадками и сменными дисками; шпатели кондитерские; скалки (рельефные/фактурные; регулируемые); кондитерские мешки с насадками; наборы трафаретов для украшения; венчики; кисти (силиконовые) кулинарные; лопатки; наборы для моделирования кондитерских украшений, +пищевые красители; пресс для чеснока (чесночница); разделочные доски, подносы и др.

Приложение Н

Примерный перечень изобразительных техник (традиционных и нетрадиционных) для использования с детьми с ОПФР/ТМНР (в том числе с РАС) (сокращенный вариант)

Штампинг (печать), тычок, пуантилизм, пальчиковая живопись, монотипия, диатипия, помпонография, шаблоннография, тампонирование, фроттаж, эмброссинг, кляксография, ниткография, набрызг, дриппинг, граттаж, коллаж, переводные картинки, пластилинография, флюид Арт, файл Арт, каплетерапия, контрастное рисование (белым по черному фону), маскировка (с использованием клейкой ленты), рисование (обведение) по контуру тени, мраморное рисование, «раскрашивание» скорлупой, витражная роспись, каракулеграфия, рисование по кругу, модульное рисование, зональное рисование, штриховка, торцевание (по двойному скотчу, пластилину, пенопласту и др.), узелковый батик, экопластика, правополушарное рисование и др.

Рисование разными предметами и материалами: крошками цветных карандашей, айсингом, массажной перчаткой, пальцами в резиновой перчатке, шариками марблс (в т.ч. каштанами, шариками теннисными, из пластилина и др.) в подносе/ желобке и др., клеем, солью, крупой, мукой, песком, M&M's (драже), помадой, кремом для рук/тела, ластиком по штриховке, пипеткой, спреем, молотком, феном и др.

Рисование на разных поверхностях: на асфальте, на оргстекле, на зеркальной поверхности, на целлофане (в т.ч. пузырчатой пленке), на файле, на коробках (разного размера), на влажных (нетканых) салфетках, через марлю (марлетехника), по соде (пищевой), по крупе, по клею (ПВА), по пене (мыльной), на молоке, на воде (эбру), по льду, по снегу по песку, на спилах деревьев, на коре, на сухих листьях, на шишках, на скорлупе ореховой, яичной, рисование на теле ребенка (например, на руках, ладошках, пальцах) и др.

**Перечень разработанных материалов по теме опыта
(сокращенный вариант)**

| |
|---|
| <p>1. Фотосправочники по темам:</p> <ul style="list-style-type: none"> – «Оборудование, инструменты, материалы, приспособления для изобразительной деятельности и конструирования с детьми с ТМНР» (<i>более 600 фотоидей</i>); – «Штампинг разными способами и предметами с детьми с ТМНР» (<i><200 фотоидей</i>). |
| <p>2. Справочные альбомы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – «Серия рисунков с простыми композиционными решениями в технике «штампинг» (<i>68идей</i>) с использованием разных предметов и материалов»; – «Коллекция гербариев растений/цветов (осенних, весенних, летних) с их оттисками втехнике «штампинг» (<i>более 60 вариантов</i>) с использованием молотка». |
| <p>3. Материалы образовательного проекта «Радуга» с воспитанниками группы ЦКРОиР «Родничок».</p> |
| <p>4. Материалы МО педагогов ЦКРОиР</p> |
| <p>5. Информационно-справочные бюллетени:</p> <ul style="list-style-type: none"> – «Особенности организации образовательной среды для осуществления изобразительной деятельности с детьми с ТМНР/ОПФР»; – «Использование традиционных и нетрадиционных художественных техник обучающимися с ТМНР/ОПФР»; – «Определение (диагностика) нарушений сенсорной интеграции у детей с ТМНР/ОПФР». – «Аппликация с детьми с ТМНР. Виды, приемы, материалы»; – «Лепка с детьми с ТМНР. Виды, способы, приемы, материалы, инструменты»; – «Оформление вариантов коллажей с детьми с ТМНР с целью обогащения их сенсорного опыта»; – «Система планирования и организации уроков по учебным предметам «Предметно-практическая деятельность», «Трудовое обучение» с учащимися с ТМНР в условиях специального класса ЦКРОиР»; – «Система планирования и организации занятий/уроков по образовательной области/предмету «Изобразительная деятельность» с обучающимися с ТМНР в условиях групп/классов ЦКРОиР». |
| <p>6. Информационно-справочные буклеты для родителей (60) с описанием изобразительных техник.</p> |
| <p>7. Статьи в электронных сборниках:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Международной научно-практической конференции «Образование лиц с особыми образовательными потребностями: методология, теория, практика» (БГПУ, 2020); Республиканской конференции «Инновационная образовательная практика как стратегия развития» (АПО, 2020); II районной научно-методической конференции «Особенности организации образовательного процесса с учащимися с аутистическими нарушениями» (вспомогательная школа № 24, г. Орши, 2021); Областной конференции «Опыт организации помощи детям с РАС: вызовы, решения» (Витебский обл. ЦКРОиР, 2022). |

| |
|--|
| 8. Проект оздоровительного (сенсорно-интегративного) лагеря «Дружба» с учащимися специальных классов ЦКРОиР (период реализации — июнь, 2021). |
| 9. Положение конкурса ТГ педагогов ЦКРОиР «Адаптирование (модифицирование) изобразительных техник для детей с ТМНР/ОПФР». + Фотоколлажи (10) с описанием технологизации адаптированных изобразительных техник для детей с ТМНР. |
| 10. Документальный видеofilm (80 мин. с участием всех педагогов ЦКРОиР) |
| 11. Фотоматериалы выставки фотографий по теме «Волшебные краски». |
| 12. Банк данных литературы по вопросам сенсорной интеграции и др. |

Приложение Р

Анкета «Оценка профессиональных трудностей педагогов при работе с детьми с РАС»

Уважаемые коллеги! Цель данной анкеты — выявить стратегии, которые вы используете в работе с детьми с РАС, а также понять, с какими трудностями вы сталкиваетесь. Собранные данные помогут нам разработать рекомендации, способствующие более эффективному обучению и социализации данной категории детей.

1. Какое число детей с РАС вы обучаете в данное время? _____
2. По какой образовательной программе осуществляется их обучение и воспитание?
3. Возникают ли у Вас трудности, связанные с обучением ребенка с РАС?
 - а) да; б) нет
4. В чем заключаются основные трудности при обучении ребенка с РАС?
 - а) индивидуальные особенности ребенка с РАС настолько специфичны, что я не знаю, как учитывать их при организации обучения;
 - б) у меня недостаточно знаний по организации занятий, использованию методов и приемов работы с ребенком с РАС;
 - в) разногласия с родителями ребенка с РАС в определении образовательной стратегии;
 - г) другое _____
5. Какие индивидуальные особенности ребенка с РАС вы учитываете при обучении?
 - а) особенности познавательной сферы;
 - б) особенности эмоционально-волевой сферы;
 - в) особенности поведения и деятельности.

6. Как вы считаете, что важно учитывать для выстраивания контакта ребенка с РАС?

- а) особенности зрительного контакта;
- б) особенности вербальной коммуникации: смысл слов, интонирование;
- в) особенности невербальной коммуникации, телесных сигналов.

7. Каковы особенности вашего взаимодействия с родителями обучающегося с РАС?

- а) сотрудничество;
- б) недопонимание в отдельных вопросах;
- в) конфликт.

8. Какие проблемы мешают процессу обучения детей с РАС? _____

9. Какая дополнительная информация вам необходима для организации обучения ребенка с РАС? _

Спасибо за внимание!

Приложение С

Телесно-эмоциональный профиль ребенка с РАС в ситуации первичного контакта (*фрагмент*)

Имя: —

Дата: —

Наблюдатель: —

Контекст ситуации: первая встреча, знакомство с кабинетом педагога-психолога.

1. Взгляд: качество контакта, регуляция и стресс

| Критерий | Наблюдения | Балл (1–5) | Интерпретация и гипотезы |
|--|---|------------|---|
| Качество визуального фокуса (усилие, пространство) | Взгляд сканирующий, быстрый, перемещается по периферии комнаты, избегая центральных объектов. При попытке поймать взгляд — мгновенное отведение с резким смещением головы | | Преобладание косвенных/внезапных усилий. Взгляд используется как инструмент сенсорного сканирования угрозы, а не установления контакта. Высокая тревога новизны |
| Паттерны инициации и избегания | Инициация взгляда отсутствует. Все визуальные контакты — реактивные на движения педагога-психолога. Реакция избегания — сильная, немедленная | | Отсутствие внутренней мотивации к визуальному контакту. Избегание — активная защитная стратегия от сенсорной и социальной перегрузки |

| | | | |
|---------------------------------------|--|--|--|
| Прослежива- ние (усилие: время) | При движении игрушки взгляд следует скачкообразно (резко), теряет объект, требует постоянной перефокусировки. Плавное прослеживание недоступно | | Нарушение зрительно-моторной интеграции. Нервная система не справляется с обработкой движущегося стимула, реагируя «рывками» |
| Координация взглядом | Совместное внимание отсутствует. Не смотрит на указываемый объект, не проверяет взгляд взрослого. Взгляд изолирован от коммуникации | | Дефицит базовых социально-коммуникативных навыков. Взгляд функционирует в автономном режиме выживания |

Приложение Т

Мониторинг динамики параметров телесно-эмоциональных проявлений и регуляции состояния

Мониторинг является диагностическим компасом, который позволяет:

1. Четко зафиксировать, что именно «западает» у ребенка: не абстрактное «плохое поведение», а конкретный дефицит на уровне сенсорной системы, мышечного тонуса или способности к эмоциональному резонансу.

2. Обосновать необходимость возврата на более ранние, пропущенные этапы развития, даже если хронологический возраст ребенка этого, казалось бы, не предполагает.

3. Выстроить маршрут, минуя вторичную мозаичность, целенаправленно работая с телом, чтобы стабилизировать стволые структуры мозга, и только затем, опираясь на эту стабильность, выстраивать эмоциональный контакт и когнитивные навыки.

Для впервые пришедшего на коррекцию ребенка он позволяет:

1. Создать объективный «телесный портрет» до начала любой коррекции, в том числе и направленной на установление первичного эмоционального контакта. Мы сразу видим не просто список проблем в поведении, а структуру сильных и слабых сторон его телесно-эмоционального функционирования. Это позволяет не наступать на «грабли» вторичной мозаичности, а сразу выстроить маршрут в правильной последовательности.

2. Определить «точку входа» в работу через призму телесной готовности к контакту. Мониторинг избавляет от угадывания, с чего начать, и позволяет точно определить, какое именно телесное состояние блокирует или искажает коммуникацию. Он дает четкий, объективный ответ на ключевые вопросы.

чевые вопросы: является ли первичным барьером дезорганизация сенсорных систем (например, вестибулярной), что делает сам процесс нахождения рядом с другим человеком непереносимым? Или проблема в хроническом мышечном гипертонусе, который сигнализирует о постоянной тревоге и неготовности к принятию контакта? Или, как показывает критерий «Эмоциональный резонанс», тело ребенка просто «не откликается» на коммуникативные попытки, оставаясь эмоционально «немым»? Таким образом, мы находим не абстрактную проблему, а конкретный телесный компонент, который необходимо адресовать в первую очередь, чтобы запустить или улучшить процесс коммуникации.

3. Заложить прочный фундамент, минуя этап хаотичных воздействий. С самого начала мы действуем в логике *нейросеквенциальной модели терапевтической помощи*: укрепляем ствол мозга через телесные практики, создаем основу для безопасности и регуляции, необходимых для коммуникации. Только затем, опираясь на эту стабильность, начинаем постепенно подключать более сложные формы работы. Это экономит время и ресурсы ребенка, направляя их именно на те зоны, развитие которых критически важно для всего последующего пути.

Таким образом, для первично пришедшего ребенка мониторинг служит и картой, и компасом одновременно, позволяя с первой же встречи двигаться по продуманному, научно обоснованному маршруту, избегая ошибок, связанных с попытками «строить крышу при разрушенном фундаменте». Мониторинг становится не просто инструментом оценки, а стратегической картой, которая позволяет не блуждать в лабиринте симптомов, а целенаправленно вести ребенка по пути последовательного укрепления всех уровней его мозговой организации.

Критерии оценивались по 5-балльной шкале (оценочная шкала):

- 1 — признак отсутствует (выраженная дисрегуляция/избегание)
- 2 — проявляется редко и кратковременно
- 3 — проявляется нестабильно
- 4 — проявляется часто, иногда спонтанно
- 5 — признак стабилен и спонтанен
- «н» — начало коррекционной работы
- «к» — конец коррекционной работы

Сводная таблица данных мониторинга

| Имя ребенка | Взгляд | | Мимика | | Мышечный тонус | | Поза и дистанция | | Спонтанные вокализации и звуки | | Инициация тактильности | | Эмоциональный резонанс | | Регуляция состояния | | Средний балл | |
|-------------|--------|---|--------|---|----------------|---|------------------|---|--------------------------------|---|------------------------|---|------------------------|---|---------------------|---|--------------|-----|
| | н | к | н | к | н | к | н | к | н | к | н | к | н | к | н | к | н | к |
| Алексей | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1.8 | 3 |
| Андрей | 1 | 4 | 1 | 4 | 1 | 5 | 3 | 4 | 2 | 4 | 1 | 4 | 1 | 4 | 2 | 4 | 1.5 | 4.1 |
| Борис | 3 | 4 | 3 | 5 | 1 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 4 | 4 | 5 | 3 | 4 | 3.3 | 4.3 |
| Виктор | 1 | 4 | 1 | 4 | 1 | 4 | 3 | 5 | 3 | 5 | 1 | 4 | 1 | 4 | 1 | 4 | 1.5 | 4.2 |
| Глеб | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 4 | 1 | 4 | 1 | 3 | 1 | 4 | 1 | 3 | 1 | 3.3 |
| Данила | 1 | 4 | 1 | 4 | 1 | 4 | 1 | 4 | 1 | 4 | 3 | 4 | 1 | 4 | 1 | 4 | 0.8 | 4 |
| Дима | 2 | 4 | 2 | 4 | 1 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 4 | 2.1 | 3.6 |
| Саша | 2 | 4 | 2 | 4 | 1 | 3 | 1 | 5 | 2 | 4 | 1 | 3 | 1 | 5 | 2 | 5 | 1.5 | 4.1 |
| Тимур | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 1.3 | 2.6 |

Пояснение к организации мониторинга

Представленная сводная таблица фиксирует динамику параметров на начало и окончание этапа первичного установления контакта для каждого ребенка.

Ключевой принцип: длительность этапа установления контакта является индивидуальной для каждого ребенка и определяется его внутренними темпами и особенностями, а не календарным планом. Для одного ребенка этот этап мог длиться 3 недели, для другого — 3 месяца.

Данная сводная таблица (выше) показывает итоговый результат работы на первом этапе коррекции — срез на момент начала работы и на момент, когда был достигнут устойчивый эмоционально — телесный контакт, позволяющий переходить к решению других коррекционных задач. Условием перехода на следующий этап коррекции будет достижение среднего балла по мониторингу 3.7, что соответствует устойчивому уровню «проявляется часто, иногда спонтанно».

График динамики установления показателей эмоционально — телесного контакта (прилагается ниже) наглядно иллюстрирует индивидуальную траекторию и разную продолжительность процессов формирования базового уровня доверия и безопасности у каждого ребенка. Ось X графика (горизон-

тальная) показывает отдельных детей, участвовавших в коррекционной программе. Ось Y (вертикальная) отображает средний интегральный балл по шкале от 1 до 5 баллов.

Элементы графика:

Светло — красные столбцы — показатели на начальном этапе работы.

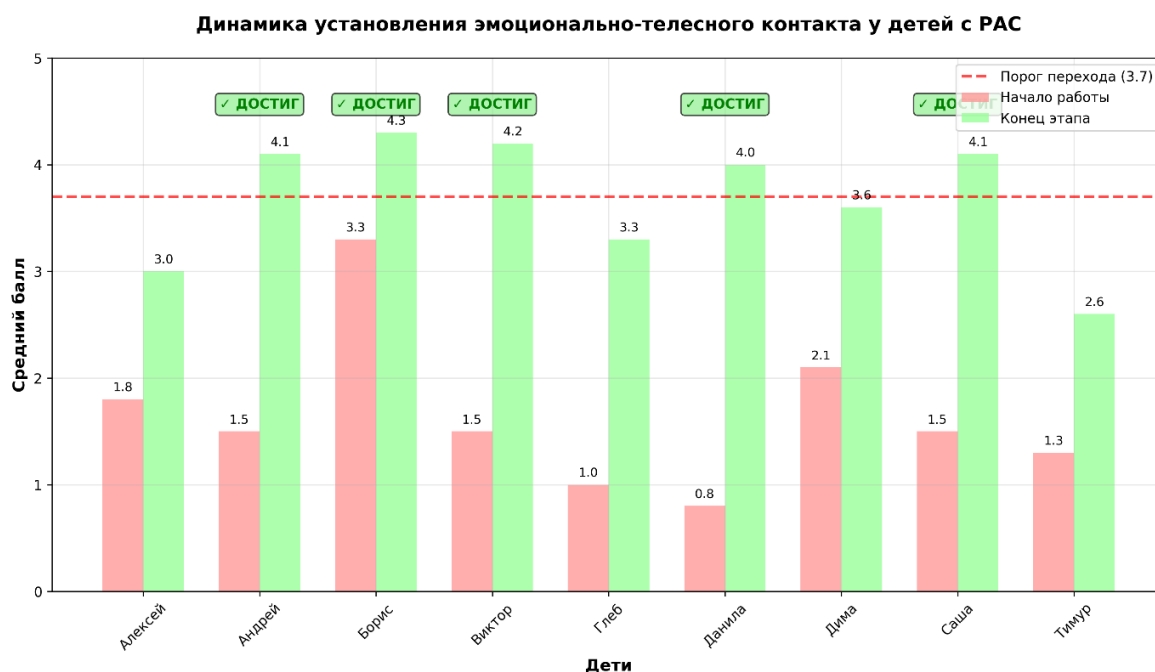
Светло — зеленые столбцы — показатели по окончании этапа установления контакта.

Красная пунктирная линия — пороговое значение 3.7 балла, необходимое для перехода к следующему этапу коррекции.

Зеленые галочки «Достиг» — отметки для детей, успешно достигших целевого уровня контакта.

Критерии оценки включали:

- Взгляд и визуальный контакт
- Мимические реакции
- Позу и дистанцию в общении
- Спонтанные вокализации и звуки
- Инициацию тактильного контакта
- Эмоциональный резонанс
- Способность к регуляции состояния



Интерпретация результатов:

Из 9 детей целевого уровня достигли 5 детей, что свидетельствует об эффективности используемых методов в установлении первичного эмоционально — телесного контакта с детьми с РАС, описанных в разработанном методическом комплексе.

Пример из практики

Исходное состояние: мальчик 5 лет с РАС при входе в здание ЦКРОиР демонстрировал характерное поведение: шел с непрерывным нытьем, направлялся прямо в кабинет только с печеньем, брал его и прятался в качели-кокон. Попытки установить контакт вербально или тактильно приводили к усилению плача или попыткам спрятаться за маму.

Были зафиксированы следующие микросигналы дискомфорта:

- учащенное поверхностное дыхание с паузами на высоте вдоха,
- плечи приподняты и сведены вперед, создавая «защитную позу»,
- взгляд скользящий, не фокусирующийся на окружающих,
- кисти рук сжаты в слабые кулачки с напряжением в фалангах пальцев,
- при попытке взаимодействия — микросокращения мышц вокруг глаз (начало плача).

Исходя из анализа сенсорного профиля ребенка и протокола первичного наблюдения был применен метод ритмических раскачиваний. После того, как ребенок забрался в качели-кокон с печеньем, я начала ритмичное раскачивание с постоянной амплитудой, синхронизируя движение с его дыханием. На 5-м качании, когда качели достигли верхней точки, я совершила неожиданную остановку с легким подергиванием.

Была зафиксирована следующая динамика изменений невербальных сигналов. В момент остановки (0–2 секунды) наблюдались:

- резкое расширение глазных щелей (реакция удивления),
- кратковременная задержка дыхания с последующим глубоким вдохом,
- самопроизвольное разжимание кистей рук.

После остановки (3–10 секунд) наблюдались:

- появление кратковременного зрительного контакта (0.8 секунды),
- расслабление плечевого пояса, плечи опустились в физиологическое положение,

- уголки рта приподнялись в начальной фазе улыбки,
- ребенок произвольно выпустил печенье из руки.

Развитие контакта (11–30 секунд) происходило следующим образом:

- появление устойчивого зрительного контакта (2.1 секунды),
- издание вокализаций,
- протягивание руки в мою сторону с раскрытой ладонью,
- изменение паттерна дыхания на более глубокий и ритмичный.

Результат: быстрое (в течение 30 секунд) изменение состояния ребенка от защитно-избегающего до активно-заинтересованного. Последующие 10 минут занятия прошли в режиме продуктивного взаимодействия, ребенок отвечал на предложенные активности.

Данный пример демонстрирует эффективность точного «эмоционального ключа» на основе дешифровки микросигналов для быстрого перевода ребенка из состояния сенсорной и коммуникативной защиты в состояние готовности к контакту.

Приложение Ф

Динамика временных колебаний состояния

Эмоции, поведение, коммуникация — это динамические системы, которые следует рассматривать не как фиксированные состояния, а как непрерывный поток, подверженный закономерным флуктуациям.

Данный мониторинг отражает результаты за промежуток в первые 3–4 месяца коррекционной работы с детьми с РАС. Если бы мы продолжили этот мониторинг и показали с его помощью целый учебный год коррекционной работы, то увидели бы не линейный прогресс, а цикличность и волнообразность процесса коммуникации.

Практическим подтверждением этому является динамический случай Андрея (3.6, РАС). Мальчик изначально демонстрировал выраженное мышечное напряжение, сдавленный голос, избегания контакта.

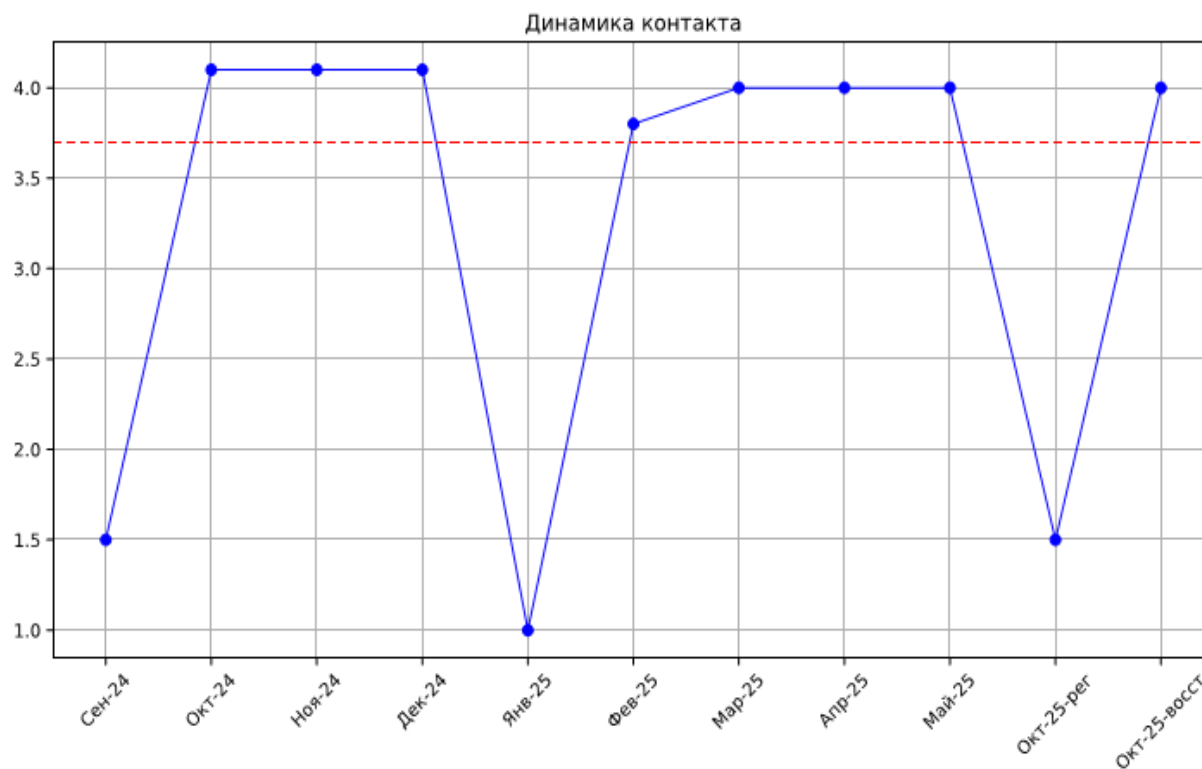
Первичное установление контакта произошло очень быстро, в течение 2 недель, благодаря индивидуально подобранной визуально-моторной деятельности, вестибулярным играм. В течение последующих 3 месяцев наблюдалась стабильная положительная динамика по всем критериям мониторинга: появился эмоциональный резонанс, инициация контакта, устойчивый продуктивный контакт.

После перенесенного заболевания на очередном занятии отмечалась полная регрессия: мышечный гипертонус, избегание взгляда, показатели упали до 1 балла по всем критериям. Ребенок вернулся в состояние «аутичного панциря».

Восстановительный этап занял месяц. Была применена стратегия «щадящего восстановления» контакта. Использовались малоподвижные сенсорные занятия (пересыпание крупы, игры с кинетическим песком за интерактивным столом). Исключены были активные телесные игры для предотвращения телесных перегрузок. Постепенно возвращались к вестибулярным и тактильным играм. К концу месяца результаты вернулись к уровню 3.8–4.0 балла.

В течение последующих 4 месяцев шел стабильный процесс взаимодействия на занятиях, на которых использовались игры на саморегуляцию, а также на закрепление навыков совместного внимания и эмоционального резонанса.

После 3-месячного перерыва (отпуск) отмечался откат в установленном эмоциональном контакте, который удалось восстановить к середине первого занятия через актуализацию «якорных» положительных воспоминаний (любимые игрушки), использование триггера переключения состояния ребенка из напряженного в расслабленное и довольное с помощью вестибулярных и подвижных игр.



Вывод:

Данный случай демонстрирует, что эмоционально-телесный контакт представляет собой динамическую, волнообразную систему, требующую постоянного корректирующего подхода. Показатели мониторинга за год отражают не статичное состояние, а живой процесс, где временные регрессии являются естественной частью развития, а не свидетельством неэффективности методики.

Это подтверждает необходимость рассматривать контакт как циклический процесс, где важны не только показатели «здесь и сейчас», но и:

- история предыдущих взаимодействий;
- соматическое состояние ребенка;
- накопленный банк успешных стратегий;
- способность к быстрой реабилитации после перерыва.

Учебное издание

**ОТ ПОЗНАНИЯ К ОПЫТУ И ПОВЫШЕНИЮ
КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ
С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Методические рекомендации

Составители:

ФЕДОРОВА Марине Григорьевна

РАДКЕВИЧ Татьяна Юрьевна

КНЯЗЕВА Наталья Викторовна и др.

Технический редактор

Г.В. Разбоева

Компьютерный дизайн

Л.В. Рудницкая

Подписано в печать 04.05.2026. Формат 60x84¹/₁₆. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 4,65. Уч.-изд. л. 4,37. Тираж 50 экз. Заказ 46.

Издатель и полиграфическое исполнение — учреждение образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий

№ 1/255 от 31.03.2014.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.