[Методические рекомендации](https://doshkolniki.org/pedagogika/osobyedeti/zanyatiya-s-autichnymi-detmi-v-doo-metodicheskie-rekomendacii.html%22%20%5Co%20%22%D0%97%D0%B0%D0%BD%D1%8F%D1%82%D0%B8%D1%8F%20%D1%81%20%D0%B0%D1%83%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D1%8B%D0%BC%D0%B8%20%D0%B4%D0%B5%D1%82%D1%8C%D0%BC%D0%B8%20%D0%B2%20%D0%94%D0%9E%D0%9E.%20%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B5%20%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8) по работе с детьми с расстройством аутистического спектра в ДОУ.

 Подготовила учитель-дефектолог

 Ильченко В.Д.

**Требования к организации и содержанию работы**

Проведение индивидуальных занятий (дефектолога, логопеда, воспитателя и др.) с детьми, имеющими РАС, предполагает реализацию определенных требований к организации и содержанию работы.

1. Педагогический процесс

**Весь педагогический процесс должен выстраиваться с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей с РАС.**

Следует опираться на сильные стороны в развитии ребенка, имея в виду зону актуального и ближайшего развития (например, учитывая сложности восприятия речи и выполнения вербальных заданий многими детьми с РАС, работу начинать с невербальных заданий).

Опираться на интересы ребенка в процессе планирования коррекционно-развивающих занятий (как на этапе выбора материала для отработки того или иного содержания, так и в качестве поддержки; например, за сложным и нелюбимым заданием следует любимое и интересное ребенку).

Выбирать задания по аналогии с любимыми играми ребенка, но не использовать в занятии уже знакомые. Для этого нужно определить, какие свойства выбранной игрушки, предмета ему наиболее интересны, и подобрать предметы с аналогичными критериями.

Во многих случаях, при отказе выполнить то или иное задание, постепенно включать ребенка в деятельность, предлагая ему выполнить некоторые элементы необходимого действия.

2. Структура занятия и предлагаемые задания

**Требования к структуре занятия и предлагаемым заданиям.**

Занятие должно иметь понятную для ребенка постоянную структуру (определенное начало и окончание, количество и последовательность заданий в занятии).

Оно должно быть сбалансированным (чередование заданий по сложности, видам деятельности, наличию собственной мотивации ребенка).

На занятиях важно использовать три типа заданий, выделяемых по конечной цели: задания, вызывающие и поддерживающие интерес ребенка к деятельности (даже когда их не удается связать с жизненными ситуациями, найти прямую связь между заданием и формированием навыков более высокого порядка); практически ориентированные задания, повышающие успешность ребенка с РАС в бытовой жизни в текущий момент; задания, содержащие компоненты, освоение которых является подготовительным для приобретения более сложных навыков.

Задание должно подходить для того, чтобы его можно было выполнять за столом (на полу); оно должно быть новым для ребенка и одновременно учитывать его особые интересы.

В занятия следует включать задания, создающие ситуации, когда ребенку для достижения значимого результата требуется обратиться за помощью к взрослому. Например, если ребенку нравится бросать мелкие детали в пластиковую бутылку, важно, чтобы такие же детали были у педагога и он по просьбе ребенка давал их по одной.

3. Приемы, виды помощи, применяемые на занятии

При проведении занятия особая роль отводится выбору формы помощи ребенку. В специальной педагогике изменение форм и объема помощи педагога ребенку в процессе занятий используется достаточно широко.

Но при обучении детей с РАС определение помощи приобретает особое значение. На первых занятиях в целях поддержания интереса к взрослому и действиям с ним, даже при выполнении простых, заведомо доступных ребенку заданий педагог часто может оказывать ему избыточную помощь, а в некоторых случаях даже выполнить за ребенка задание. Исходя из возможностей дошкольника, его интересов и поставленных педагогом задач, при выполнении действия предлагается сделать последнюю операцию (например, убрать картинку), или первую операцию (снять крышку с коробки), или одно действие в середине задания (например, выбрать игрушку). По мере адаптации к занятиям помощь сокращается и видоизменяется, т.е. происходит плавный переход к большей самостоятельности ребенка при выполнении задания.

Одной из особенностей детей с РАС является стереотипность, иначе говоря, потребность в неизменности ситуации. Поэтому создание расписаний в рамках разных подходов рассматривается как важный прием и необходимое условие для организации обучения. На занятиях с дефектологом расписание вводится тогда, когда ребенок привыкает к тому, что в этом кабинете за этим столом он совершает два-три действия, из которых хотя бы одно для него действительно приятное. В зависимости от особенностей психического развития ребенка и этапа работы можно использовать несколько видов расписания. Самое простое и наиболее часто используемое на начальном этапе — это предметное расписание (на стол выкладывают коробки с пособиями).

Уже на начальном этапе необходимо учить ребенка делать выбор, т.е. выбирать задание из двух предложенных взрослым. Чтобы занятие не теряло своих образовательных задач, важно, чтобы оба задания устраивали педагога. В дальнейшем возможен переход к расписанию занятия в виде рисунков, картинок, фото или табличек с названиями заданий.

Переход от предметного расписания к рисуночному на индивидуальных занятиях может осуществляться следующим образом. Обычно на занятии появляется задание, в процессе выполнения которого учат соотносить предмет и его изображение. Для этого предмет обводят по контуру и закрашивают в соответствии с цветом реального предмета. В зависимости от активности ребенка и его возможностей это рисунки, которые делает взрослый для ребенка, или рисунки, которые выполняются совместно. Каждый рисунок подписывают печатными буквами.

Есть дети, которым переход к рисуночному расписанию удается, только если педагог какое-то время (иногда в течение месяца и больше) использует для создания расписаний одновременно и предметы, и рисунки. Однако многие аутичные дети достаточно легко переходят к рисуночному расписанию на занятиях. По мере освоения чтения рисунки уменьшаются по размеру, изображения становятся более условными (черно-белыми, с меньшим количеством деталей), а подпись под рисунком, наоборот, увеличивается. Как правило, это происходит значительно позднее, когда ребенку нравится учиться и содержание занятий становится для него наиболее важным, т.е. после окончания начального этапа коррекционно-развивающих занятий.

Сформированные на коррекционных занятиях навыки должны отрабатываться и закрепляться в разных ситуациях: в процессе свободного нахождения ребенка в группе (наличие аналогичных игровых заданий, побуждающих к действию), проведения фронтальных занятий другими специалистами, в семье.

Специалист должен осуществлять взаимодействие с семьей на этапе постановки задач и самой коррекционно-развивающей работы как для закрепления знаний и навыков, так и для преодоления формализации в обучении и расширении практического опыта ребенка.

4. Предметно-развивающая среда

**Требования к предметно-развивающей среде.**

Специалистам необходимо осуществлять широкий выбор предметно-игрового материала. Для поддержания интереса к действию с предметами следует предъявлять (особенно на начальном этапе) игрушки с дополнительными сенсорными стимулами и другими характеристиками, значимыми для ребенка.

У многих аутичных детей, как правило, есть любимые игры, связанные с получением впечатлений, которые захватывают ребенка полностью. При этом он имеет четкие представления, как все должно происходить, и в такие моменты не может взаимодействовать со взрослым и не принимает никаких изменений. Более того, вмешательство взрослого в большинстве случаев вызывает негативизм и агрессию. Поэтому важно выбирать задания по аналогии с любимыми играми ребенка, но не использовать на занятии уже знакомые. Для этого нужно определить, какие свойства выбранной ребенком игрушки ему наиболее интересны, и подобрать предметы с аналогичными критериями.

Большое значение для развития восприятия отводится включению предметов натуральной наглядности, что позволяет избежать формального усвоения материала (возможность покормить рыбок в аквариуме, действовать с яблоком — с настоящим фруктом, который можно вымыть, найти на ощупь в мешочке, попробовать на вкус, а не только видеть его на фото в альбоме или на карточке лото и пр.).

Важно использовать один и тот же материал в разных заданиях и, наоборот, разный игровой материал применять в целях решения одной задачи (например, задача сличения цвета сегодня решается с помощью карандашей или кубиков, а завтра — с использованием магнитов, крупных разноцветных скрепок или прищепок и т.п.), что способствует освоению различных действий (построить башню или гараж из кубиков, прикрепить к доске рисунки при помощи магнитов, сложить в стопку и скрепить несколько карточек при помощи скрепки и пр.).

5. Структура индивидуального занятия

Ниже мы предлагаем 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 специалиста).

**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.

Критерии сформированности стереотипа коррекционно-педагогического занятия

Стереотип коррекционно-педагогического занятия считается сформированным, если ребенок:

* охотно приходит на занятие;
* не прерывается во время занятия (не убегает, не отказывается от игровых действий и др.);
* выполняет предложенные задания и может принимать помощь взрослого (соглашается на совместную деятельность);
* соглашается на некоторые изменения привычного задания;
* выделяет начало и окончание задания;
* может сделать выбор из двух предложенных вариантов;
* выполняет простые инструкции в привычных заданиях;
* хотя бы кратковременно смотрит в лицо взрослому (в том числе в ситуациях, когда взрослый использует специальные приемы для привлечения внимания, например, подносит к своему лицу предмет или картинку, используемые в задании).

Постепенно, по мере того как ребенок привыкает к занятиям, охотнее выполняет новые задания, количество заданий может возрасти до пяти-шести или остаться прежним — два-три, но в этом случае увеличивается сложность заданий, а соответственно и время их выполнения.

Конечной целью посещения ДОУ ребенком с РАС является обеспечение возможности максимально самостоятельного участия в общей деятельности (организованной взрослым или свободной), что важно для обучения в школе. При этом мы не рассматриваем это обучение как самоцель.

Безусловно, среди детей с РАС есть дети, которым сложно усваивать учебный материал, находясь среди других детей, а значит, должны существовать разные варианты школьного обучения, в том числе индивидуальное и дистанционное. Однако посещение детского сада для ребенка с ограниченными возможностями здоровья становится важной ступенькой, позволяющей входить в мир других людей.

Специальная организация начального этапа проведения индивидуальных занятий специалистов с аутичными детьми способствует более успешному освоению ими содержания занятия, переносу знаний в новую ситуацию и включению детей с РАС во взаимодействие со сверстниками. Важность этой составляющей образовательного процесса для социализации сложно переоценить.

*Источники*

1. 1. Гилберт К. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие: Кн. для педагогов-дефектологов / Пер. с англ.; под науч. ред. Л.М. Шипицыной, Д.Н. Исаева. М.: ВЛАДОС, 2005.
2. 2. Караневская О.В. Начальный этап коррекционно-развивающей работы с аутичными детьми // Материалы Международной научно-практической конференции «Коррекционно-развивающая работа с детьми в условиях полифункциональной интерактивной среды». М.: 2008.
3. 3. Маккланнахан Л.И., Крантц П. Дж. Расписания для детей с аутизмом. Обучение самостоятельному поведению / Пер.с англ. М.: СигналЪ, 2003.
4. 4. Нуриева Л.Г. Развитие речи аутичных детей: Метод, разработки. М.: Теревинф, 2005.
5. 5. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. М.: Теревинф, 2004.