

**Управление образования Витебского облисполкома**

**Государственное учреждение образования**  
**”Витебский областной центр коррекционно-развивающего**  
**обучения и реабилитации“**

**”Педагогические технологии в обучении и воспитании детей,  
имеющих расстройства аутистического спектра“**



**Витебск, 2016**

Печатается  
по решению методического совета  
ГУО "Витебский областной центр  
коррекционно-развивающего обучения и реабилитации",  
г. Витебск, ул. Ленинградская, 39,  
тел. 510182 (факс), 510247  
vog-ckroir@vitebsk.by

### **Оглавление:**

1. Использование сенсорных игр на начальном этапе обучения ребенка с аутизмом.....	3
2. Игра в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра.....	8
3. Использование метода эрготерапии в коррекционной работе с детьми с аутистическими нарушениями.....	11
4. Использование средств коммуникации в работе с детьми с аутистическими нарушениями.....	17
5. Создание специальных условий для ребенка с аутистическими нарушениями в дошкольной группе центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.....	25

### **Составитель:**

В.А. Тихонова– учитель-дефектолог ГУО "Витебский областной ЦКРОиР"

### **Рецензенты:**

М.Г. Федорова - директор ГУО "Витебский областной ЦКРОиР"

Т.Ю. Радкевич – заместитель директора ГУО "Витебский областной ЦКРОиР"

## **Использование сенсорных игр на начальном этапе обучения ребенка с аутизмом**

*Воронина Г.М.,  
учитель-дефектолог  
ГУО "Ясли-сад № 28 г. Орши"*

Ранний детский аутизм – одно из сложнейших нарушений психического развития, при котором наблюдаются, прежде всего, расстройства процессов коммуникации, неадекватное поведение, трудности формирования эмоциональных контактов с внешним миром, окружающими людьми, и как результат, нарушение социальной адаптации.

В государственном учреждении образования «Ясли-сад №28 г. Орша» функционирует группа интегрированного обучения и воспитания. В 2014/2015 учебном году в данную группу поступил воспитанник в возрасте 3 года 10 месяцев с ранним детским аутизмом.

За период своей педагогической деятельности у меня не было опыта работы с детьми с данным нарушением, поэтому возникла необходимость анализа современной теории и практики оказания помощи детям с аутизмом.

Изучив литературу и проанализировав особенности коррекционной работы с дошкольниками с аутистическими расстройствами, я стала руководствоваться основными методическими приемами:

1. Выполнение деятельности взрослым.
2. Имитация взрослым поведения ребенка (отраженное взаимодействие).
3. Подстройка, или подключение к деятельности ребенка.
4. Стереотипии как основа работы с ребенком.
5. Эмоционально-смысловое комментирование деятельности и поведения ребенка.
6. Вербализация эмоций и чувств ребенка.

Для определения направлений и перспективных задач коррекционной работы с ребенком я изучила анамнестические данные, проанализировала сведения о развитии ребенка, уточненные в рамках беседы с его близкими, провела наблюдения за поведением и спонтанной деятельностью мальчика в группе и составила подробную характеристику ребёнка.

Для организации коррекционной работы была создана соответствующая адаптивная образовательная среда кабинета. Выбрано учебное место для занятий, которое я расположила так, чтобы занимаясь, ребенок не отвлекался на предметы в помещении и не мог смотреть в окно. Оборудовала зону уединения (в уголке, с обеих сторон

ограниченном шкафчиком и тумбой, поставила детский диванчик, мягкие игрушки). Иногда (по желанию мальчика) закрываю уголок переносной ширмой. Подобрала необходимое программно-методическое обеспечение, специальные предметные ресурсы.

На начальном этапе обучения **главной задачей** было установление эмоционального контакта с ребенком, предоставление ему новых положительно окрашенных сенсорных впечатлений, поиск способов взаимодействия. Для ее реализации я решила использовать сенсорные игры, позволяющие достичь поставленной задачи, которые представлены в книге Елены Янушко «Игры с аутичным ребенком».

Основой построения взаимодействия с ребёнком в проведении сенсорных игр явились стереотипные игры ребенка. Сначала я лишь наблюдала, затем осторожно стала подключаться к его повторяющимся и неизменным играм, делая это тактично и ненавязчиво. Постепенно ребенок понял, что я не помешаю ему играть, в результате он стал принимать моё предложение поиграть по-другому.

### **Введение и практика игр, направленных на сенсорное развитие:**

**Цель сенсорных игр:** предоставление ребенку новых ощущений: **зрительных, слуховых, двигательных, обонятельных, вкусовых**, что очень важно для аутичного ребёнка, так как сенсорный компонент мира несет в себе особую значимость, которая сохраняет актуальность за пределами раннего возраста. К данной категории относятся:

#### **1. Игры с водой**

Сначала мы играли в игры с водой: «Озеро», «Купание кукол», «Мытье посуды», «Переливание воды», «Фонтан», и др. которые успокаивали мальчика.

#### **2. Игры на развитие дыхания**

В дыхательных играх «Бульки», «Плыви кораблик» вырабатывалась направленность воздушной струи необходимой для проведения игр с мыльными пузырями «Поймай пузырь», «Ветерок», «Пенный замок».

#### **3. Игры с красками**

Играя в игры «Смешиваем краски», «Я рисую», «Кукольный обед», ребенок стал проявлять интерес к рисованию, у него стали развиваться бытовые навыки.

#### **4. Игры с крупами**

К данной категории относят игры: «Пересыпаем крупу», «Прячем руки», «Дождь, град», «Покормим птичек», «Разложи по тарелочкам». В процессе данных игр мальчик перебирал пальчиками крупы, сортировал их по цвету, форме, отыскивал в крупе различные игрушки, выкладывал дорожки и узоры по образцу.

#### **5. Игры с пластилином и тестом**

В такие игры долгое время мальчик отказывался играть, проявляя безразличие к пластичным материалам, перенося действия на педагога.

Но постепенно (в т.ч. на занятиях с воспитателями и дома) он овладел некоторыми навыками работы (скатывание, раскатывание, отщипывание, разрезание на кусочки) и стал включаться в игры «Приготовление еды», «Пластилиновые картинки».

#### **6. Игры со звуками**

У ребенка наблюдалась слуховая гипочувствительность, поэтому развивать слуховые ощущения помогали игры «Музыканты», «Послушаем звуки», «Найди такую же коробочку», «Свистульки».

#### **7. Игры с движениями и тактильными ощущениями**

Когда в поведении ребенка наблюдается психоэмоциональное напряжение или страхи можно играть в игры «Догоню-догоню, поймаю-поймаю», «Самолетики», «Щекотка».

#### **8. Игры в домашних условиях**

Поскольку в помещении дошкольного учреждения невозможно организовать **игры со свечами** («Гуляем в темноте»), **со светом и теньями** («Солнечный зайчик», «Фонарик»), **со льдом** («Таает льдинка», «Ледяные фигуры») они были предложены для проведения дома. Родители отмечали положительный эффект от их использования, что проявлялось в уменьшении проявлений агрессивного поведения и выступали как способ налаживания эмоционального контакта.

Использование перечисленных игр и приемов способствовало достижению результатов:

- активизация у ребенка положительно окрашенных эмоций, что соответственно отразилось на настроении и поведении ребенка;
- установление эмоционального контакта с учителем-дефектологом, что открыло новые возможности для проведения коррекционной работы и положительно повлияло на ход дальнейшего развития ребенка;
- получение ребенком новой сенсорной информации, что расширило его представления об окружающем мире;
- привнесение в игру новых социальных смыслов посредством введения сюжетов, что способствовало приближению ребенка к миру людей, дало новые представления о социальных взаимоотношениях.

К концу учебного года данный ребенок стал с удовольствием приходить на занятия учителя-дефектолога, с интересом посещать музыкальные и физкультурные занятия, с восторгом относиться к занятиям по изобразительной деятельности (лепке, рисованию, аппликации). Ребенок вступает в контакт с педагогами и детьми, используя речевые средства общения (пока ещё в форме эхоталии), понимает простые инструкции и выполняет их. У него начали формироваться навыки самообслуживания.

Таким образом, можно говорить об эффективности перечисленных игровых приемов на начальном этапе работы с аутичным ребенком с целью установления эмоционального контакта и нахождения способов взаимодействия.

### **Список использованной литературы**

1. Детский аутизм. Хрестоматия/Сост. Л.М.Шипицына. СПб., 1997. 254 с.
2. Катаева А.А., Стребенева Е.А. Дидактические игры и упражнения. М. Просвещение. 1991. 190 с.
3. Ковалец И.В. Основные направления работы с аутичными детьми// Дефектология 1998. №2. с.63-73.;№9. с.45.;№1. с. 76
4. Ковалец И.В. и др. Коррекционная помощь детям с аутистическими нарушениями: пособие для педагогов центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. – Минск: Народная асвета, 2014. 159 с.
5. Программа индивидуального обучения. Коррекционная помощь детям с ранним детским аутизмом/сост. И.В.Ковалец. Мн. 1998
6. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия.— М.: Теровипф, 2004

### **Игра в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра**

*Скавинская Е.В.,  
воспитатель*

*ГУО "Центр коррекционно-развивающего  
обучения и реабилитации Полоцкого района"*

***В игре детей есть часто смысл глубокий.  
И.Ф. Шиллер***

Работа с аутичным ребенком требует постоянного педагогического поиска, гибкости в применении различных методов обучения и воспитания. Особенно это значимо для категории детей с тяжелыми и (или) множественными нарушениями в развитии (далее ТМНР). Игра для таких детей становится не просто ведущим видом деятельности, а средством обучения и познания окружающего мира.

В целом, для игровой деятельности данной категории детей характерно:

- «застывание» на стадии предметной игры;
- отказ от действий с предметами в соответствии с их функциональным назначением;
- незаинтересованность игрушками и игровыми пособиями;
- отсутствие элементов сюжетно – ролевой игры;
- отсутствие интереса в игре к другим детям;

•затруднение в использовании предметов – заместителей или отсутствие данного умения.

Игра имеет важное значение для развития ребенка с РАС, изучив особенности ребенка данной категории, можно отметить, что используя игровую деятельность в работе с аутичным ребенком, реализуются следующие задачи:

- воспитание эмоционально-положительного отношения к игрушкам;
- формирование умения выполнять игровые действия с предметами;
- обучение выполнению взаимосвязанных прямых и обратных действий с предметами;
- освоение ребёнком многообразия социальных отношений, формирование умения отражать эти отношения в различных видах деятельности и в повседневной жизни.

Существует большое количество разновидностей и классификаций игр. В работе с детьми с РАС следует использовать:

**Стереотипная игра:** включает в себя этапы:

#### **1.Наблюдение.**

Цель наблюдения — постараться проникнуть в структуру стереотипной игры: выделить цикл повторяющихся действий; конкретные звуко сочетания в бормотании ребенка во время игры.

#### **2. Взаимодействие.**

Цель — дать ребенку понять, что мы не мешаем ему играть, показать, что от нас может быть польза.

**Сенсорная игра:** выделяют следующие виды сенсорных игр:

- зрительные;
- слуховые;
- тактильные;
- обонятельные;
- двигательные.

Изучив предпочтения ребенка с РАС выясняются предпочтения ребенка.

#### **Терапевтические игры**

При работе с аутичным ребенком бывают моменты, когда ему остро нужна психотерапевтическая помощь. Это проявляется во всем его поведении - он плачет, капризничает, становится неуправляемым и агрессивным. Доброжелательное отношение и внимание окружающих, их попытки успокоить малыша в данном случае не помогают, его состояние остается напряженным. А самостоятельно преодолеть это напряжение ребенок не умеет, поэтому в своей работе мы использовали доступные нам терапевтические процедуры:

- детские аттракционы - прыжки на батуте, бассейн, наполненный пластмассовыми шариками;

- разнообразные виды двигательной активности: физические и музыкально-ритмические упражнения;
- общение с природой – прогулки, живой уголок.

### Элементы сюжетно-ролевой игры

Проанализировав участие ребенка в различных видах игр, можно сделать вывод о том, что более сложным видом игр для ребенка с аутизмом являются сюжетно-ролевые игры, так как именно в процессе таких игр ребенок может брать на себя разные роли и проигрывать разнообразные ситуации из социальной жизни, ребенок учится договариваться, учитывать желания других, строить взаимоотношения с окружающими и т.д.

Этапы введения сюжетно-ролевой игры с ребенком с ранним детским аутизмом: работу по обучению ребенка элементам сюжетно-ролевой игры следует начинать с **ознакомительных игр** с предметом-игрушкой. Сначала играет взрослый, а ребенок - наблюдает за совершаемыми им действиями.

Следующий этап – **сюжетно-отобразительная игра**: для неё характерны действия, направленные на выявление специфических свойств предмета и достижение с его помощью определённого результата. В условиях общения со взрослыми ребёнок на практике узнаёт название и целевое назначение предмета и это новое значение он переносит в свою игру. Заключительным моментом является использование **образно-ролевых игр и элементы игры-драматизации**.

Успешность формирования игровой деятельности у детей с аутистическими нарушениями обусловлена следующими факторами:

- умения педагога установить контакт с ребенком в игровой форме;
- способности правильно подобрать игровой сценарий, соответствующий уровням аффективной дезадаптации ребенка, его интеллектуального и речевого развития, а также психогенной ситуации, с которой сталкивается ребенок;
- учета педагогом клинико-типологических и индивидуально-психологических характеристик ребенка с РДА;
- организации среды, в которой проходит игровая деятельность, таким образом, чтобы ребенок чувствовал себя комфортно и безопасно.

### **Список использованной литературы:**

1. Катаева А.А., Стребенева Е.А. Дидактические игры и упражнения. М. Просвещение. 1991. 190 с.
2. Ковалец И.В. Основные направления работы с аутичными детьми// Дефектология 1998. №2. с.63-73.; №9. с.45.; №1. с. 76
3. Ковалец И.В. и др. Коррекционная помощь детям с аутистическими нарушениями: пособие для педагогов центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. – Минск: Народная асвета, 2014. 159 с.



4. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия.— М.: Теровипф, 2004

### **Использование метода эрготерапии в коррекционной работе с детьми с аутистическими нарушениями**

*Мацко А.П.,  
заместитель директора  
ГУО "Витебский городской центр  
коррекционно-развивающего  
обучения и реабилитации"*

С 2013 года учреждение образования «Витебский городской центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» работает над методической темой «Освоение новых педагогических стратегий. Эрготерапия как фактор развития и улучшения физических и социо-эмоциональных способностей детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития».

Эрготерапия – это метод оказания лицам с особенностями в развитии специальной педагогической помощи через организацию среды, подбор доступных занятий и способов деятельности для того, чтобы они смогли достичь максимальной самостоятельности в повседневной жизни.

Применительно к детям с аутистическим спектром нарушений поведения образовательная среда модифицируется с целью обеспечения таких необходимых характеристик как структурность, адаптивность, развивающий характер, личностная ориентированность. Модифицируется каждая группа средовых ресурсов.

**Первая группа - пространственные ресурсы:** зонирование помещения, маркирование или доступное обозначение частей пространства в соответствии с их функцией, визуальное обозначение месторасположения определенных объектов в каждой части пространства.

В нашем учреждении образования в классе выделены следующие основные зоны:

- Зона общей деятельности – учебная зона для работы педагогов с детьми.

Её отличительной чертой является наличие столов, составленных в круг: таким образом, дети видят друг друга, что способствует более полноценному межличностному общению: взрослый - ребёнок, ребёнок - ребёнок.

- Зона отдыха и игр.

Данная зона отделяется от учебной наличием жалюзи. Подобная «граница» является подвижной. Урок начинается – «граница» обозначается, что является своеобразным сигналом к организации учебной деятельности и наоборот.

- Стол индивидуальной учёбы.
- Зона сенсорного опыта
- Зона уединения – создана с целью предупреждения чрезмерного возбуждения, регулирования нервно-психического напряжения, развития навыков моделирования положительного состояния детей.

- Музыкально-двигательная зона. Она представлена фортепиано, набором музыкальных инструментов для детей. Наличие такой зоны в классе позволяет использовать музыкальные физкультурные паузы во время учебных занятий, что стимулирует эмоциональный отклик детей и интерес к учебному материалу.

**Вторая группа – предметные ресурсы:** использование специального оборудования, дополнение объектов деталями приспособительного характера.

Например, при помощи валиков на коррекционных занятиях формируем ощущение собственного тела, расположение тела в пространстве, восстановление нормальной амплитуды движений. Также используем наушники, поглощающие шумы, экраны для создания условий к обучению.

**Третья группа – организационно-смысловые ресурсы:** используются с целью построения жизнедеятельности ребёнка в социуме в соответствии с дневным, недельным, годовым ритмом жизни окружающей среды. К ним относятся планы, алгоритмы, памятки, наглядные правила взаимодействия с людьми и предметами окружающей действительности.

В нашем центре практикуется использование следующих визуальных опор: визуальный календарь года, общий визуальный распорядок дня, индивидуальное расписание ребёнка в течение дня, доски свободного выбора планируемой деятельности, социальные истории, визуальная опора-схема по количеству выполненных заданий, наглядные и зрительные инструкции на планшетах, а также «Я-книга».

Работа с детьми- аутистами начинается со знакомства с предметной средой. Он привыкает к ней, осуществляет манипуляции разного вида, запоминает названия, и только затем педагогом осуществляется введение графических символов. Сначала вводятся фотографии предмета, затем – его изображения в виде картинки (Лёб-система) и только после, если ребёнок усваивает предыдущее изображение, вводится графический символ. По мере автоматизации навыка использования графических символов, предметы постепенно убираются, и ребенок учится считывать необходимую информацию с их помощью.

При введении символов коммуникации важным нам представляется наладить взаимодействие с родителями детей.

Далее я познакомлю с отдельными визуальными опорами.

У нас в центре есть традиция: учебный день в классе начинается с совместного составления общего распорядка дня, с учётом времени: утро – день - вечер. В распорядке дня отмечаются все режимные моменты. Для его составления используются графические символы PCS, Лёб-системы и фотографии (в зависимости от потребностей каждого учащегося). Своё продолжение режим дня имеет и в домашних условиях при аналогичном его составлении совместно с родителями.

Индивидуальное расписание для каждого учащегося составляется в зависимости от года обучения ребёнка, наличия дополнительных занятий по учебно-воспитательному плану (ЛФК, массаж, события).

В классе на стене расположены индивидуальные доски выбора для каждого ребёнка, которые используются им в течение дня по мере необходимости. На них прикрепляются фотографии ребёнка и его предпочитаемые (любимые) виды деятельности.

Для выполнения каких-либо действий используются наглядные зрительные инструкции – своеобразные наглядные алгоритмы, которые предоставляют ребёнку информацию, что и как нужно делать, какую часть из целого действия нужно осуществить, что следует делать далее, регулируют учебную деятельность по количеству заданий, которые необходимо выполнить. Материал собран в отдельную папку с учётом индивидуальных возможностей ребёнка пользоваться графическими символами или фотографиями.

С целью улучшения социального взаимодействия для детей с аутистическими нарушениями нами практикуется составление социальных историй, в которых наглядно в деталях представлена информация о способах действий в определенных жизненных ситуациях. Они помогают ребёнку накапливать запас социально приемлемых образцов поведения. Социальные истории составляются специалистами, работающими с ребёнком или его родителями. Это предполагает тесное сотрудничество специалистов и семьи.

Дома, также как и в классе, у ребёнка обозначены зоны, родители используют зрительные инструкции, опорные схемы. У нас для родителей создан специальный планшет «Сделайте с нами», смысл действия которого состоит в том, что для каждого ребёнка составлены задания, которые вместе с родителями он может выполнить дома.

**Четвёртая группа – социально-психологические ресурсы:** используются с целью организации событийности, установления широких социальных контактов. Дети с аутистическими нарушениями отличаются безразличием к окружающим и защитной реакцией по отношению к предложению контакта. Основная задача – воздействовать на ребёнка через специально-моделируемую среду и его деятельность. В рамках реализации эрготерапевтического подхода с детьми мы

используем клоунотерапию. Клоун выступает в качестве катализатора запускающего процесс вызывающий чувство коммуникативного «удовольствия», побуждает к выполнению определённых действий.

А также с детьми-аутистами педагоги используют другие эрготерапевтические методы, но наибольшую востребованность имеет метод сенсорной интеграции, так как многие проблемы обучения и поведения детей с аутизмом являются результатом искажения процесса восприятия сенсорной информации. Дисфункция сенсорной интеграции вызвана двумя основными причинами: гипо или гипернасыщением сенсорной информацией. Сам метод предполагает стимуляцию органов чувств в условиях координации различных сенсорных систем. Особое внимание специалистами обращается на уменьшение трудностей, связанных с чувством равновесия, осязания, проприоцепции (чувства положения собственного тела в пространстве).

В нашем Центре метод сенсорной интеграции реализуется в следующих направлениях:

1. Создание специальных средовых условий, облегчающих восприятие окружающих объектов и продуктивное взаимодействие с ними (адаптация среды с учётом потребностей ребёнка с дисфункцией сенсорной интеграции). Например, для проведения групповых занятий в учебной зоне, исходя из особенностей поведения и потребностей ребёнка-аутиста, вместо стула используются объёмные фигурные маты, фитбол; детям с гиперфункцией слуховой системы предлагаем наушники, поглощающие шумы.

2. Развитие способов полисенсорного восприятия.

В этом направлении проводим работу по обучению и совершенствованию отдельных перцептивных умений: зрительных, слуховых, тактильных. С этой целью используем комплексы игр и упражнений в зависимости от коррекционной задачи:

- вращения по кругу;
- перекачивания со спины на живот;
- заворачивание в ковёр, одеяло, тяжёлые ткани, опутывание лентами, эластичными бинтами;
- толкание тяжёлых предметов, игры с тяжёлым мячом;
- пролезание в ограниченное пространство;
- балансирование на гимнастических мячах, на специальной поверхности, набитой воздушными шариками «Облако»;
- раскачивание на парашюте, гамаке;
- катание на животе на роликовой доске;
- ходьба, бег (ползание) по неровной, наклонной, ограниченной, неустойчивой поверхности;
- прыжки на мате, батуте, мешке, с маракасами в руках;
- музыкально-ритмические игры;

- дидактические игры на материале твёрдых и мягких вкладок, мозаик, конструктивных, разбирающихся по частям предметов и игрушек;
- исследовательские игры с водой, с песком, камешками, ракушками, в сухом бассейне, игры с надувными и плавающими предметами;
- использование вибрирующих игрушек, электрических приборов, музыкальных инструментов с сильной резонирующей поверхностью.

Для реализации поставленной цели в течение последних двух лет проводилось приобретение и накопление вспомогательных средств и приспособлений, в том числе и дидактического материала по эрготерапии. Нами создана картотека специального оборудования, вспомогательных приспособлений по 6 направлениям (нормализация позы и положения конечностей, обеспечение передвижения, развитие ручной умелости, мелкая моторика, самообслуживание, сенсорная интеграция), комплексов специальных игр и упражнений – «Эрготерапевтический портфель». В штате центра, к сожалению, не предусмотрено должности эрготерапевта, однако у нас есть руководитель физического воспитания с квалификацией «инструктор-методист по эрготерапии».

Исходя из уже имеющегося опыта, работа в данном направлении повышает мобильность ребёнка с аутистическими нарушениями, помогает осваивать новые движения и позы, улучшает манипулятивную функцию рук, а, следовательно, и социальные возможности, повышая его активность в повседневной жизни.

## **Использование средств коммуникации в работе с детьми с аутистическими нарушениями**

*Большакова Г.Е.,  
учитель специального класса  
ГУО "Центр  
коррекционно-развивающего  
обучения и реабилитации г. Новополоцка"*

Формирование коммуникативных навыков у детей с аутистическими нарушениями возможно при помощи альтернативной коммуникации средствами структуризации, визуализации пространства, времени и учебной деятельности.

Общение – это сложный и многогранный процесс, выступающий в одно и то же время как процесс взаимодействия индивидов, их взаимовлияния, сопереживания и взаимопонимания друг друга, так и информационный процесс (Б.Д. Парыгин). Коммуникация обозначает передачу значимых сигналов. Речь является основным средством коммуникации между людьми, однако, изначально и более однозначными являются невербальные составные части коммуникации.

Принимая во внимание то, что любое, даже непреднамеренное поведение вне зависимости от использования речи имеет информативный характер, и наоборот, поведение субъекта воспринимается другими людьми сквозь призму их субъективных ощущений, Вацлавик сформулировал аксиому – «Коммуникации без передачи информации не существует».

19 лет я работаю с детьми с тяжёлыми множественными нарушениями физического и (или) психического развития, из них - 13 лет в ЦКРОиР г.Новополоцка учителем специального класса, обучая в том числе и детей с аутистическими нарушениями (в настоящее время два ученика с аутизмом).

В 2005г. прослушала курс «Психолого-педагогическое сопровождение детей с тяжёлыми и (или) множественными нарушениями психического и (или) физического развития» (в том числе 20 часов по теме «Ранний аутизм. Использование ТЕАССН-программы») в рамках проекта, который был реализован под руководством фонда «Хоффбауер - Штифтунг».

Активно провожу работу по популяризации дефектологических знаний и понимания специфических проблем детей с аутизмом, руковожу методическим объединением учителей центра г.Новополоцка «Поиск», на заседаниях которого ежегодно рассматриваются актуальные проблемы аутизма, являюсь одним из создателей сайта нашего учреждения ([www.novedu.by/ckroir](http://www.novedu.by/ckroir)), ответственной за рубрику «Аутизм».

Особый интерес в работе с детьми с аутизмом проявляю к

подготовке детей к самостоятельной жизни, их интеграции в обществе.

25 мая двое учащихся нашего центра, братья Максим и Стас, принимали участие в I республиканском фестивале-конкурсе инклюзивного детского и юношеского творчества «Под крыльями Ориона» и прошли отбор в финальный тур, что является для них значительным достижением. А ведь эти дети в начале обучения испытывали огромные трудности в общении и взаимодействии с окружающим миром.

На успешное развитие и обучение этих ребят повлияло создание соответствующей адаптивно-адаптирующей образовательной среды в классе и подбор индивидуализированных специфических методик, техник и приёмов обучения, способствующих процессу социализации детей.

У детей с аутистическими нарушениями, имеющих нарушения анализаторной системы, снижение интеллектуальных возможностей, речевые нарушения, связующий канал с внешней средой значительно сужается, что отрицательно сказывается на планомерном спонтанном развитии речи. У них есть проблемы с общением, многие дети вообще не могут говорить. Но даже самые тяжелейшие дети хотят общаться. Мы общаемся через мимику, через направление взгляда, через положение тела, при помощи жестов. Дети с аутистическими нарушениями проявляют разнообразные поведенческие реакции, являющиеся попытками коммуникации.

На начальном этапе они не могут выразить себя традиционными путями (естественные жесты, дактилология, письменная и жестовая речь). Они общаются через изменение выражения лица, движение тела, какие-либо звуки, плач, бьют себя по голове, производят аутоагрессивные действия, выражая гнев и т.д. Если такому ребенку нужно внимание взрослого, маловероятно, что он назовет его по имени, скорее всего он будет плакать, кричать, падать на пол, бить себя или другого человека, т.е. будет использовать любые средства. Эти реакции рассматриваются нами как негативное поведение, которое должно быть устранено, в то время как фактически ребенок старается донести до взрослого какое-то свое желание, требование.

Ребенок развивается в процессе общения с взрослым.

В основе этого процесса лежит эмоциональный контакт взрослого и ребенка.

Ребенок вступает в контакт со взрослым потому, что у него для этого есть какой-то мотив. На первоначальном этапе он может быть не осознан, но постепенно мотивация общения становится более осознанной, т.е. ребенок действует целенаправленно. Коммуникация позволяет выражать желания, которые могут быть выполнены; посредством коммуникации можно обратить на себя внимание, если в этом есть необходимость; при желании можно также найти себе компанию для общения.

В зависимости от того, используется ли в процессе общения слова, средства коммуникации можно разделить на вербальные и невербальные.

Невербальные:

-движения тела: часто зависят от интерпретации того, кто воспринимает сообщение;

-естественные жесты, пантомима (включают имитацию);

-вокализация;

-предметы: натуральные, миниатюрные, ассоциативные;

-картинки: фото, цветные, черно-белые;

-пиктограммы.

Вербальные:

-устная речь;

-жестовая речь;

-дактилология;

-письменная речь (плоско-печатный шрифт, рельефно-точечный шрифт, письмо на ладони, электронные системы).

Невербальные средства общения имеют определённое значение в коммуникации. Они превосходят то, что будет передано вербально, являются «заменителем» слова или целой фразы. Так с помощью невербальных средств можно продублировать содержание вербального общения. Предметы, действия и устная речь должны быть связаны между собой. Это развивает пассивное понимание речи.

Выбор соответствующих приёмов и средств коммуникации при обучении детей с аутизмом очень важен. Дети имеют разную степень интеллектуальных нарушений, различные навыки, способности и потребности, но каждому ребенку необходимо иметь эффективные пути и средства, чтобы сделать его потребности и желания понятными для других, а тем, в свою очередь, нужны эффективные пути и средства, чтобы сообщить информацию ребенку. Задача взрослых – выбирать из них те, которые помогут упорядочить уже имеющиеся у ребенка навыки и достигнуть более сложного уровня коммуникации.

Предметы, фотографии, картинки, символы и пиктограммы – это поддерживающая коммуникация этих детей. Коммуникация проводится дифференцированно в зависимости от уровня развития ребенка. Предметы, действия и устная речь должны быть связаны между собой. Это развивает пассивное понимание речи.

Обучение навыкам коммуникации мы организуем в системе:

- уроки коммуникации, которые проводит учитель;

- коммуникация в режимных моментах (кормление, одевание-раздевание, игры и т.д.);

- коммуникация во всех сферах жизни ребенка (в Центре и дома).

Учитывая, что зрение – один из важнейших каналов, по которому человек получает информацию об окружающем мире, поэтому наглядность в виде предметов, фотографий, картинок, символов и



пиктограмм помогает наладить общение с детьми с аутистическими нарушениями.

В первую очередь для детей с аутизмом была подготовлена адаптивно-адаптирующая образовательная среда, учитывающая требования индивидуализации, визуализации, удовлетворения детских потребностей, для того, чтобы обучение было для учащихся с аутистическими нарушениями предсказуемым и последовательным, ведь детям с аутизмом легче усваивать информацию в наглядной, а не словесной форме.

Формирование коммуникации у детей с аутистическими нарушениями происходит через чёткую структуризацию пространства класса. С выделением следующих зон:

- учебная зона;
- индивидуальные уголки;
- трудовая зона;
- зона отдыха, уединения;
- игровая зона.

Для коммуникации с учащимися класса используются различные виды предметных, символьных календарей (планов), структуризация пространства, времени с использованием предметов, фото, картинок, символов, пиктограмм. Календари-планы используются нестандартизированные. Подбор наполнения их символьными картинками мы индивидуализировали, т.к. не все карточки в предлагаемых коммуникативных наборах соответствуют потребностям детей и их пониманию.

Так предметный календарь (предметный план). Предмет сигнализирует ребенку о предстоящей деятельности.

Предметный календарь может быть составлен с использованием в качестве символов предметов: натуральных, миниатюрных, ассоциативных.

Предметный календарь состоит из тактильных, с определёнными свойствами символов – ясных, конкретных, постоянных, узнаваемых при систематическом показе. Эти символы можно отобрать и определить через простые моторные реакции – показ, дотрагивание, перекладывание, удерживание.

Предметный календарь может представлять собой контейнер в виде скрепленных коробок или единой деревянной коробки с разграниченными неглубокими разделениями, шкафчик или этажерку с несколькими отделениями. Число коробок или отделений может варьироваться от 3 до 9 в зависимости от уровня развития ребенка и его возраста. Подбирается комплект предметов-символов того или иного вида деятельности.

Основные задачи работы с этим календарем – планировать какую-либо деятельность на определённый отрезок времени, тренировать память, накапливать и расширять словарный запас. В результате

постепенно у ребенка появляется возможность обращаться к предметам по требованию педагога, а также самостоятельно использовать предметы в целях коммуникации.

Поэтому обучение средствам общения начинается с выполнения элементарной деятельности по самообслуживанию, таких ситуаций как «подъем», «одевание», «зарядка», «занятия», «приём пищи», «прогулка», «сон» и т.д., каждая из которых состоит из определённой цепочки действий.

На первой ступени развития оправданным является составление календаря на первую, а затем на вторую половину дня. Ребенок совместно с педагогом раскладывает предметы-символы в определенной последовательности по коробкам.

Например, календарь на первую половину дня:

- 1) ложка – прием пищи;
- 2) кубики – занятие;
- 3) песок – прогулка и т.д.

Педагог вместе с ребенком внимательно обследует предмет-символ, называет его и обозначает жестом, как сам предмет, так и связанную с ним деятельность. Например: «Стас, смотри. Это ложка. Стас будет есть» (слово+жест). После каждого вида деятельности (которая выполняется в строгой последовательности согласно календарю), предметы-символы складываются в специально предназначенную для этого коробку-контейнер, что означает завершенность действия, ребенок с педагогом, используя устную и жестовую речь, обозначают эту завершенность и переходят к следующей.

Существует «дробный» календарь этапов деятельности. Каждый предмет-символ представляет определённый этап. Например, на этапе «умывание» цепочка деятельности выстраивается в порядке очередности из следующих предметов-символов: мыло, щетка, зубная паста, стаканчик, полотенце.

Рядом находится контейнер, обозначающий завершение действий, куда потом убираются предметы.

При положительной динамике развития средств общения, эту работу можно усложнить и разнообразить, заменить предметный календарь на картинный. Карточки с картинками изготавливает педагог совместно с ребенком; при этом изображаются те объекты, которые до этого использовались в предметном календаре, точно передавая форму и цвет предмета. Постепенно картинки усложняются, календарь принимает форму маленького фотоальбома.

Помимо карточек, связанных с режимными моментами, изготавливаются другие. Например, карточка с изображением аудиокассеты, карточка с фрагментом стаканчика из-под йогурта, с оберткой глазированного сырка, маленькой книжечкой и т.п. Они дают возможность ребенку выбирать.

Используются в работе и другие виды календарей. Так, сочетание фото, картинки - символа, подкреплённые табличками со словом, доступны тем детям, которые лучше понимают фотографические изображения и способны со временем овладеть навыком глобального чтения. Важно, чтобы ребенок с помощью наглядной опоры (календаря) мог выразить свою просьбу, желание или нежелание.

Предметный, в сочетании с символьным, календарь - план распорядка дня в классе. Символьный план этапа урока на день.

Календарь природы в картинках, символах.

Работа с календарями разного вида дает следующие результаты:

- успешно опосредует общение между педагогом и ребенком;
- организует поведение ребенка, упорядочивает его деятельность;
- способствует формированию представлений о будущей и законченной деятельности, предстоящих и прошедших событий;
- развивает собственную речь детей в направлении от ситуативной к контекстной;
- способствует формированию обследования предметов и накоплению предметных действий;
- развивает осязание и мелкую моторику рук;
- расширяет представление о различных материалах и фактурах.

Решающим при выборе соответствующих символов являются возможности детей и их потребности.

Символы используются на всех уроках и занятиях.

Таким образом, детей с аутистическими нарушениями необходимо обеспечить альтернативными средствами коммуникации. Способности к общению этих детей лежат в плоскости невербальных средств общения, какими являются контакт и совместная деятельность, предметы-символы, фотографии, картинки, символы, письменная или символьная речь, а значит, формирование коммуникативных навыков у детей аутистическими нарушениями навыкам общения возможно средствами структуризации, визуализации пространства, времени и учебной деятельности.

Планомерная, системная работа по формированию коммуникативных навыков средствами структуризации, визуализации пространства, времени и учебной деятельности позволила достичь определённых положительных результатов в работе с детьми с аутистическими нарушениями, при условии

создания правильно организованной образовательной среды и использования индивидуализированных специфических методик, техник и приёмов обучения, способствующих процессу социализации детей.

#### **Список использованной литературы:**

1. Детский аутизм: хрестоматия. Сост. Л.М. Шипицына. — С.-Пб., 1997.

2. Лебединская, К.С., Никольская, О.С., Баенская, Е.Р. Дети с нарушениями общения: ранний детский аутизм.—М.: Просвещение, 1999.-95 с.
3. Морозов, С.А. Детский аутизм и основы его коррекции. — М., 2002.
4. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. — М.: Теревинф, 1997.
5. Специальная педагогика. Под ред. Н.М. Назаровой. — М., Академия, 2000.

**Создание специальных условий  
для ребенка с аутистическими нарушениями в дошкольной  
группе центра коррекционно-развивающего обучения и  
реабилитации**

***Бакевич С.В.**  
директор  
ГУО "Миорский центр  
коррекционно-развивающего  
обучения и реабилитации "*

В феврале прошлого учебного года в дошкольную группу нашего Центра поступил ребенок с диагнозом «ранний детский аутизм» в возрасте 3 года 8 месяцев. Коллектив был поставлен в известность о появлении в группе такого ребенка заранее, поэтому вопрос о работе с аутистом активно изучался: анализировалась литература, имеющаяся в Центре, публикации в журналах и Интернете, проводились беседы с родителями и воспитателями дошкольного учреждения, которое посещал на то время ребенок. Кроме того, изучался опыт коллег, работавших с такими детьми и прошедших курсовую подготовку по данной теме.

Начав работу с Максимом, мы столкнулись с множеством трудностей: ребенок избегал общения, кричал, откусывал выступающие части у резиновых и пластмассовых игрушек, рвал бумагу, а его манипуляции с предметами сводились к бросанию их на пол. Поведение ребенка казалось хаотичным, нецеленаправленным. Речь представлена произнесением отдельных гласных и их сочетанием. Навыки самообслуживания практически отсутствовали.

Мы начали работу с установления первичного контакта. Трудности в работе с ребенком возникли у специалистов уже при первом знакомстве: ребенок не обращал внимания на присутствие взрослых, бесцельно перемещался по комнате, хватал игрушки, бегал по кругу. Решая эти проблемы и пытаясь привлечь внимание ребенка к себе, мы основывались на принципе отраженного взаимодействия:

наблюдали за мальчиком, повторяли как можно точнее все, что он делал, любые вокализации старались воспроизвести точь-в-точь. И наши старания не остались незамеченными малышом: примерно через полгода он стал постепенно обращать внимание на взрослых, а точнее на их действия, что стало для нашего коллектива своеобразным стимулом для дальнейшей работы с таким ребенком. Со временем, взгляд мальчика стал более улавливаемым, что также не могло нас не радовать. Ребенок перестал сопротивляться, когда его гладили по голове, брали за руку, иногда даже сам прижимался к воспитателю, позволял взять себя на руки и был не против монотонного покачивания.

Однако выражение эмоций малыш продолжал проявлять посредством крика и плача в случае, если его что-либо не устраивало. Поэтому задачей педагогов, прежде всего, являлось преодоление эмоционального негативизма, сведение к минимуму факторов, провоцирующих его на проявление отрицательных эмоций. Раздражителями для Максима являлись громкие звуки, переход из группы в кабинет учителя-дефектолога, вмешательство педагога в последовательность его действий, смена места расположения его любимых игрушек. Учитывая предполагаемые раздражители для ребенка, мы постарались не только исключить их, но и создать необходимые для него условия, где этих раздражителей будет меньше. И здесь мы опирались на основные идеи, которых придерживается наш коллектив по отношению к каждому ребенку:

- Центр, это место, в котором детям должно быть уютно и комфортно;
- Для полноценного и разностороннего развития детей необходима специально организованная среда для игр, отдыха, занятий.

Таким образом, мы посчитали необходимым создание соответствующей адаптивной образовательной среды в Центре для такого ребенка. Создавая специальную среду для ребенка-аутиста, мы опирались на публикации И.В.Ковалец, Т.Л.Лещинской и других авторов, и стремились строить пространство вокруг ребенка таким образом, чтобы ему было понятно, где и чем заниматься, объясняя при этом, что именно мы будем делать здесь и сейчас. Для этого мы исключили игрушки, предметы и другие материалы, которые вызывали у ребенка негативные эмоции.

Для занятий в групповом помещении было организовано обособленное от других детей место (состоящее из небольшого стола, стула и магнитной доски), чтобы свести к минимуму внешние раздражители.

Однако оборудованное специалистами место не сразу привлекло внимание ребенка и потребовалось немало времени, чтобы он понял ценность и необходимость личного пространства. Поначалу рабочую зону, созданную для Максима, приходилось использовать самим педагогам, производя за столом манипулятивные действия с предметами и игрушками, свойственные ребенку. В настоящее время

индивидуальное рабочее место используется ребенком, но непродолжительное время и только по желанию самого ребенка, а не тогда, когда этого хочет педагог. Поэтому впереди предстоит еще долгая и кропотливая работа по привлечению Максима к его уголку именно для занятий. Пока же, задания предложенные ребенку, выполняются там, где ему нравится (на ковре, подоконнике, в раздевалке и даже под столом).

А вот домик-палатка, находящийся в группе, приглянулся Максиму с первых дней пребывания его в Центре. Именно там у него появлялась возможность уединиться, расслабиться, устранить беспокойство, возбуждение, скованность, восстановить силы, почувствовать себя защищённым. Домик-палатка – это место, где мальчик любит находиться один, захватив с собой любимые игрушки или предметы, что значительно снижает его тревожность. Однако спокойствие и уединение малыша часто нарушалось другими воспитанниками группы, что вызывало у него вспышки агрессии и гнева, сопровождающегося криком и слезами. Это натолкнуло специалистов на мысль о необходимости создания еще одного «уголка уединения» с целью предотвращения подобных ситуаций. Таким образом, для дошкольников был оборудован еще один «уголок уединения», в котором так нуждались дети.

В уголке размещен мягкий удобный пуф и игрушки, прикрепленные к стене с помощью длинной резинки, с которыми можно играть внутри, но нельзя взять с собой, что побуждает ребенка возвращаться сюда снова и снова.

Вместе с «уголком уединения» была оборудована и зона релаксации, необходимая для того, чтобы снять у детей состояние напряжения или усталости, которое возникает в результате получения информации активной подвижной деятельности ребенка. В зону релаксации мы включили небольшой столик с цветами, мягкий удобный диванчик, и березки, созданные своими руками. Позже на них появились птички и бабочки, что сделало уголок еще более уютным, комфортным и интересным не только для малышей, но и для самих педагогов.

Конечно же, создавая условия для ребенка-аутиста, мы не ограничились только пространственным аспектом. Мы прекрасно знали и понимали, что жизнь ребенка с аутистическими нарушениями, наполненная самыми разнообразными событиями требует предсказуемой организации, которая существенно облегчит пребывание ребенка в Центре. Для того чтобы Максиму было понятно, какие действия или события произойдут в ближайшем будущем, мы оформили наглядное расписание с помощью картинных символов. Имея учебно-методическое пособие Татьяны Горудко «Руководство к применению персонифицированного словаря картинных символов коммуникации» (Picture Communication Symbols) и набор из 254 символов, а также наглядный материал изготовленный педагогами самостоятельно, мы смогли создать визуальный распорядок дня для ребенка, нуждающегося

в нем.

Визуальное расписание информирует ребенка о следующем действии и возможности подготовиться к нему. С помощью расписания педагоги пытаются научить Максима наглядно воспринимать очередность событий, предвосхищать и ожидать следующее событие или занятие, что позволит свести к минимуму тревожность и беспокойство ребенка. Содержание визуального расписания планируется заранее. При этом учитывается вероятность наступления того или иного события в течение дня. Любые изменения в режимных моментах отражаются в визуальном расписании. Обучение начинали с двух символов, постепенно увеличивая их количество.

Картинные символы мы так же используем для четкого разграничения пространственных зон, чтобы обеспечить ребенку свободную и уверенную ориентировку в окружающей обстановке.

Если создание необходимого предметно-пространственного окружения и визуализация временной последовательности событий не вызывало особых сложностей у педколлектива, то дидактический материал необходимый для занятий с ребенком-аутистом, а точнее его отсутствие привело нас в замешательство. Пособия, имеющиеся в Центре, не были ориентированы на такого ребенка, о чем свидетельствовало полное отсутствие интереса с его стороны и непонимания как выполнять предложенное задание. Это подтолкнуло и воспитателей, и учителя-дефектолога к активной работе по созданию необходимых пособий, в основе которых лежат основные педагогические принципы, ориентированные на ребенка-аутиста.

Изучив и осмыслив, какими именно должны быть задания по формированию познавательных умений ребенка с данным диагнозом, наши специалисты смогли обеспечить образовательный процесс Максима необходимым дидактическим материалом, с которым он с удовольствием занимается, хотя не без помощи взрослого.

#### **Список использованной литературы:**

1. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма. — М.: Просвещение, 1991.
2. Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р. Дети с нарушениями общения: ранний детский аутизм.—М.: Просвещение, 2002.
3. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. — М.: МГУ, 1990.
4. Морозов С.А. Детский аутизм и основы его коррекции. — М., 2002.
5. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. — М.: Теревинф, 1997.
6. Питерс Тео. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию. — М., 1999.

**Управление образования Витебского облисполкома**  
**210029, г.Витебск, ул.Офицерская, д.6**  
**приемная 47-76-86**  
**E-mail: [uo\\_vit@tyt.by](mailto:uo_vit@tyt.by)**

**Государственное учреждение образования**  
**“Витебский областной центр**  
**коррекционно-развивающего обучения и реабилитации”**  
**210603, г.Витебск, ул.Ленинградская, д.39**  
**приемная 510182**  
**E-mail: [vog-ckroir@yandex.by](mailto:vog-ckroir@yandex.by)**

