

Федерация психологов
образования России
Региональное отделение
Свердловской области



государственное казенное учреждение
Свердловской области
"Ирбитский центр
психолого-педагогической,
медицинской и социальной помощи"



**Комплексное сопровождение
детей младшего школьного возраста,
имеющих расстройство аутистического спектра.
Опыт работы специалистов.**

**Сборник материалов областной
практико-ориентированной
конференции**

г. Ирбит
05 апреля 2019 года

СОДЕРЖАНИЕ

I. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ **Error! Bookmark not defined.**

Ильиных М.В. Актуальные вопросы организации работы с детьми с расстройствами аутистического спектра в условиях школы **Error! Bookmark not defined.**

Фомичева С.В. Начальный период адаптации ребенка с РАС к условиям школы **Error! Bookmark not defined.**

II. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ.. **Error! Bookmark not defined.**

Адамбаева Л.А. Коррекция дефицитарного развития обучающихся с расстройствами аутистического спектра **Error! Bookmark not defined.**

Шмакова И.В. Использование карточек ПЕКС (PECS) в работе с детьми аутистического спектра **Error! Bookmark not defined.**

III. ОПЫТ РАБОТЫ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ **Error! Bookmark not defined.**

Макарова С.А. Приёмы и методы обучения детей с РАС чтению **Error! Bookmark not defined.**

Стышнова С.С. Всё что применяю, в игру превращаю (из опыта работы с ребёнком с РАС)..... **Error! Bookmark not defined.**

IV. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА..... 34

Сухогузова Э.Р. Комплексная программа организации работы с детьми с РАС в условиях школы-интерната 34

V. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ УЧИТЕЛЕЙ..... 39

Адамбаева Л.А. Формирование навыков речевой коммуникации у обучающихся с расстройством аутистического спектра через решение речевых ситуаций..... 39

Мякина Н.В. Организация образовательной среды при обучении детей с расстройством аутистического спектра (РАС)..... 44

Скрябина Е.В. Психолого-педагогическая адаптация детей с интеллектуальной недостаточностью к условиям школьного обучения..... 46

I. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ

Ильиных Маргарита Васильевна,
директор
государственное казенное учреждение Свердловской области
"Ирбитский центр психолого-медико-педагогической помощи"
(ГКУ СО "Ирбитский ЦППМСП")

Актуальные вопросы организации работы с детьми с расстройствами аутистического спектра в условиях школы

Расстройства аутистического спектра являются достаточно распространенной проблемой детского возраста.

Специалисты Всемирной организации здравоохранения подчеркивают, что аутизмом страдают люди на всех континентах, во всех странах, независимо от пола, расовой принадлежности и социально-экономического положения. Каждый год статистика распространенности данного расстройства за последние два десятилетия растет.

По данным Всемирной организации здоровья в 1995-м это был 1 случай аутизма на 5000 детей, в 2014 году 1 - на 68 детей, в 2012-м уже 1 на 88. К 2020 году прогнозируется такие цифры: 1 ребенок с РАС на 30 детей.



В России пока нет единых статистических данных, потому что пока этими исследованиями никто серьезно не занимался. Статистика разобщена, нецентрализована.

Данные по Свердловской области также противоречивы. Вот какие цифры в арреле 2017 году давала Токарская Л.В., к.п. н., доцент Уральского государственного педагогического университета:

- Данные МСЭ - 270 человек (это дети-инвалиды).

- Данные главного психиатра СО - 350 человек.
- Данные МОПО СО - 560 человек.

Несмотря на разобщенность статистических данных, статистика разных ведомств, разных специалистов показывает, что количество детей с расстройствами аутистического спектра в нашей стране, как и во всем мире, значительно возросло. С чем это связано - с улучшением системы работы по раннему выявлению детей с особенностями развития или действительно, с увеличением количества таких детей, пока не ясно. Но проблема существует и с ней надо работать. Поэтому перед регионами сегодня поставлена задача - продолжать консолидировать усилия профессионального сообщества, родителей, общественных организаций по развитию и сопровождению детей с расстройствами аутистического спектра.

Расстройства аутистического спектра, прежде всего, характеризуются нарушением развития средств коммуникации и социальных навыков, поэтому важно при работе с такими детьми учитывать эти особенности с целью достижения лучших результатов в их развитии, обучении и социализации.

Имеющийся на сегодняшний день практический опыт обучения детей с РАС показывает, что для этой категории детей должны быть разработаны и внедрены различные модели обучения, позволяющие максимально реализовать их право на получение адекватного их возможностям и способностям образования, позволяющего реализовать потенциал этих детей.

Практикуемое в настоящее время индивидуальное обучение на дому не отвечает потребностям детей с аутизмом, более того, дефицит социальных впечатлений, ограничение контактов привычной домашней обстановкой способствует их вторичной аутизации. В настоящее время разработаны методы адаптации школьной среды и процесса обучения к возможностям и трудностям аутичных детей в значительной степени купирующих их поведенческие проблемы, способствующие отработке форм адекватного учебного поведения и облегчающие усвоение учебной программы.

При этом ребенок с аутизмом должен иметь возможность следовать образцам адекватного социального поведения других детей. В связи с этим, представляется, что основной специальной задачей в организации школьного обучения аутичного ребенка является не все более точное приспособление к наличествующим у него возможностям обучения, а помощь в постепенном и последовательном освоении более сложной и динамичной образовательной среды.

Наиболее перспективной формой школьного обучения аутичного ребенка представляется постепенная, индивидуально дозированная и специально поддерживаемая интеграция в группу или класс детей с отсутствием или меньшей выраженностью проблем коммуникации, возможности которых на данном этапе оцениваются как сопоставимые с его собственной способностью к обучению.

Разработанные методы специальной помощи детям с аутизмом должны быть максимально использованы в процессе индивидуальной психолого-педагогической поддержки его интеграции для школьного обучения в группе детей с сохранными возможностями коммуникации и социального развития.

Основными особенностями таких детей, препятствующими их обучению в инклюзивном классе общеобразовательной школы являются:

- Трудности организации собственной деятельности и поведения, в частности продуктивной учебной деятельности.
- Выраженная неравномерность и специфика развития психических функций.
- Специфика и недостаточность развития познавательной деятельности в целом.
- Трудности в установлении продуктивных взаимодействий с окружающими.
- Выраженные трудности социальноэмоционального взаимодействия.
- Потребности в специальной организации образовательного пространства.
- Необходимость использования специальных приемов и методов при их обучении.

Многие трудности обусловлены тем, что детям необходим длительный период адаптации к различным условиям обучения в общеобразовательной среде и даже во время этого периода адаптации у детей расстройствами артистического спектра может наблюдаться неадекватное поведение, аффективные вспышки, вплоть до вербальной и невербальной агрессии по отношению к окружающим.

В связи с этим возникает необходимость проработки условий и организационных форм включения или интеграции такого ребенка в общеобразовательную среду, продуманной и хорошо организованной организационно-методической работы с педагогами.

Помимо этого такая работа предполагает:

- всестороннее изучение особенностей и уровня развития психических функций ребенка;
- соответствующую подготовку учителей, работающих в инклюзивных классах;
- нахождение оптимальных способов модификации учебных планов;
- разработку новых методических подходов, способов, приемов обучения;
- разработку таких дидактических сред, которые позволяли бы участвовать всем детям в учебном процессе в соответствии с их особенностями, возможностями и потребностями в едином образовательном пространстве;
- согласование действий всех специалистов сопровождения (логопедов, дефектологов, психологов, медицинских работников), оказывающих помощь конкретному ребенку;

– тесные партнерские и продуктивные взаимодействие с родителями.

Вовремя начатая и правильно организованная психолого-педагогическая помощь позволяет поддержать попытки ребенка вступить в более активные и сложные отношения с миром и предотвратить формирование наиболее грубых форм детского аутизма. Вследствие неоднородности состава группы, диапазон различий в требуемом уровне и содержании начального школьного образования детей с РАС должен быть максимально широким, соответствующим возможностям и потребностями всех таких детей.

Фомичева Светлана Владимировна,
старший методист
государственное казенное учреждение Свердловской области
"Ирбитский центр психолого-медико-педагогической помощи"
(ГКУ СО "Ирбитский ЦППМСП")

Начальный период адаптации ребенка с РАС к условиям школы

Анализ запросов родителей детей с РАС и специалистов образовательных организаций, которые поступают в Ирбитский ЦППМСП, показал, что и тех, и других волнует и интересует вопрос адаптации ребенка с расстройствами аутистического спектра к условиям школьного обучения.

Адаптационный период у детей с РАС может длиться от полугода до 2 лет. Это подтверждают данные, собранные Фондом «Обнаженные сердца»:

- 10% детей адаптируются в течение первого полугодия. Это, как правило, высокофункциональные дети, у которых есть речь, отсутствует нежелательное поведение.
- 30% детей адаптируются в течение первого года обучения. Это дети с нарушениями навыков взаимодействия, с нежелательным поведением, трудностями обучения.
- 60% детей адаптируются от 1 до 2 лет. Это низкофункциональные неговорящие дети, имеющие выраженное нежелательное поведение.

подавляющее число детей, которые проходят комплексное обследование в Ирбитской ПМПК, относятся к последней группе. Как правило, в соответствии с медицинским заключением, таким детям рекомендуется обучение на дому, но это не означает, что они не должны посещать школу. Постепенно их нужно вводить в школьное пространство – через посещение отдельных уроков, праздников, классных событий.

Важно сделать привыкание к школе поэтапным, постепенным. Это связано как с огромными сенсорными перегрузками, изменением привычного распорядка дня и событий, так и в том что в окружении детей появляются новые люди. А многие дети с РАС очень часто приходят в школу не из детского сада, а из дома, где рядом если и были дети, то не ровесники, и редко когда больше двух. А чаще всего рядом были только взрослые.

Ребенок в адаптационный период испытывает много проблем:

- не может долго сидеть за столом, может встать во время занятия,
- не схватывает схему движения по показу,
- с трудом усваивает последовательность необходимых действий,
- «не видит» рабочего пространства страницы, не может распределить, скоординировать свои движения в нем,
- старается отвечать более свернуто, эхολалично, так, чтобы только обозначить ответ,
- не идет на контакт, избегает общения.

Ребенок практически неспособен преодолевать трудности. Малейший сбой, затруднение может спровоцировать его отказ от дальнейших попыток деятельности. Неудача может провоцировать возникновение поведенческих проблем - проявление негативизма, агрессии, самоагрессии.

Многие учителя отмечают, что продолжительный период ребенок с РАС может игнорировать учительские обращения к нему и отказываться от выполнения инструкций, будто бы не слыша и не видя педагога. Однако. Зачастую, он вполне способен понимать происходящее, а внешнее «игнорирование» основывается лишь на затрудненных концентрации и реакции.

Задача учителя – деликатно приучить ученика к стабильной работе на уроках. «Торопить события» не стоит: процесс должен быть как можно более мягким и постепенным, поскольку излишнее переутомление ребенка может привести к его нервному перевозбуждению, стереотипным действиям, истерике и т. д.

Важно понимать, что адаптационный период нужно тщательно готовить и начинать его еще до начала занятий. Вот некоторые этапы подготовки к школе ребенка с РАС, которые способен организовать учитель:

- 1) Сбор максимального объема информации о ребенке:
 - Беседа с родителями (Что умеет ребенок? Что знает о школе? Что пугает, раздражает, успокаивает ребенка? Как помочь ребенку в затруднительной ситуации?...).
 - Встречи со специалистами детского сада.
 - Встречи с ребенком, наблюдение за его поведением, беседа с ним (если ребенок говорящий). Наблюдать за ребенком, встречаться с ним, можно в разных условиях – дома, в детском саду, в школе.
- 2) Неоднократное посещение школы и класса до начала учебных занятий.
 - Знакомство со школой, ее помещениями, расположением класса, туалета, гардероба, столовой...
 - Определение места за партой, где будет сидеть ребенок.
 - Предложение ребенку посидеть, поиграть, порисовать за этой партой.
- 3) Предоставление возможности ребенку привыкнуть к школьной одежде, школьным принадлежностям (начать одевать школьную форму, использовать школьные принадлежности до начала обучения).
- 4) Знакомство с будущими одноклассниками (по возможности).
- 5) Сопровождение взрослого в первые дни и недели в школе до тех пор, пока ребенок не освоится в пространстве школы.
- 6) Ограничение круга общения ребенка обучающимися его класса и несколькими учителями, постепенно расширяя этот круг в дальнейшем.
- 7) Минимум шума и контактов после школы.
- 8) Продумать, чем будет заниматься ребенок в перемены.

Проконсультируйте родителей, как помочь ребенку в адаптационный период.

Они могут:

- организовать режим дня так, чтобы ребенок достаточно отдыхал;
- оградить ребенка от ярких эмоциональных нагрузок вне учебной деятельности;
- подобрать максимально удобный маршрут к школе, чтобы ребенок не испытывал эмоциональные перегрузки. Дорога до школы не должна приносить негативные эмоции;
- рассчитать время до уроков, чтобы ребенок выполнил все ритуалы, если они у него есть;
- приводить ребенка в школу незадолго до начала урока, если он переутомляется от шума в раздевалке.

Попросите родителей четко следовать инструкциям, так как методы работы педагога и родителей должны совпадать.

Ведущая роль в адаптационный период принадлежит учителю, поэтому именно он выстраивает весь процесс благоприятным для ученика образом.

Литература:

1. Аутизм - синдром века: что должен знать педагог об инклюзивном обучении детей с РАС: экспресс-справочник / Александра Чканикова.- режим доступа: <https://rosuchebnik.ru/material/autizm-sindrom-veka-cto-dolzhen-znat-pedagog-ob-inklyuzivnom-obucheni/>

II. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

Адамбаева Людмила Анатольевна,
учитель-дефектолог,
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
Муниципального образования город Ирбит
«Основная общеобразовательная школа № 5»
(«МБОУ Школа № 5»)

Коррекция дефицитарного развития обучающихся с расстройством аутистического спектра

Интерес к проблеме психолого-педагогического сопровождения детей с расстройством аутистического спектра в образовательных учреждениях ярко выражен в профессиональном сообществе специалистов. Причин появления такого интереса несколько: увеличение количества детей с расстройством аутистического спектра в современном мире, идеология социальной политики российского государства, отсутствие стабильной системы обучения таких детей в массовых школах. Отсюда следует, что у педагогов и специалистов образовательных организаций возникают вопросы, которые и порождают интерес к данной проблеме.

В наше образовательное учреждение в этом учебном году поступили первоклассники на обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования для детей с РАС (вариант 8.2). Помощь в организации образовательного процесса и наполнение его соответствующим содержанием оказывают методические рекомендации высшей школы коррекционной педагогики, примерные программы по учебным предметам, опубликованные в свободном доступе на официальном сайте Реестра примерных основных общеобразовательных программ. Конечно, необходимо опираться на свой педагогический опыт и постоянно совершенствовать свои профессиональные компетенции.

Однако, только педагог, даже имея огромный профессиональный багаж за своей спиной, с проблемой активного включения детей с РАС в образовательную и социальную среду не справится. В этом случае важна роль специалистов: педагога-психолога, учителя-дефектолога, учителя-



логопеда, тьютора. В МБОУ «Школа № 5» обучающиеся с расстройством аутистического спектра включены в комплексное психолого-педагогическое сопровождение.

Моя профессиональная деятельность по сопровождению детей данной категории как учителя-дефектолога опирается на разработанную программу «Коррекция дефицитарного развития обучающихся с расстройством аутистического спектра», о которой и пойдет речь.

Необходимость и актуальность разработки данной программы обусловлена потребностью организации предметно-развивающей среды для психологического стимулирования процесса развития когнитивной сферы обучающихся с РАС, ликвидации знаниевых пробелов в обучении, развития высших психических функций (ВПФ), создания ситуации успешности.

Целью реализации программы является выявление особенностей психического развития у обучающихся с РАС, оказание комплексной коррекционно-развивающей помощи с целью освоения АООП НОО для детей с РАС, развития академических и жизненных компетенций, социальной адаптации и интеграции обучающихся.

Моя деятельность как учителя-дефектолога при реализации программы проводится по основным направлениям: диагностическое, коррекционно-развивающее, консультативно-просветительское, методическое.

Результаты личностных показателей обучающихся по разным направлениям функционирования были зафиксированы в карте педагогического обследования детей с РАС, разработанной Агафоновой Е.Л., Григорян О.О. (Государственное образовательное учреждение «Центр психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков» г. Москва). Обработанные результаты стали отправной точкой для разработки индивидуального коррекционно-развивающего маршрута обучающегося, зачисленного в дефектологическую группу. Почему группу? Я считаю решение проводить дефектологические занятия с двумя обучающимися с РАС одновременно обоснованными, ведь навыки коммуникации формируются только во взаимодействии со взрослым, со сверстниками, с разновозрастной группой. Направлениями развития обучающихся с расстройством аутистического спектра стали: эмоциональная сфера, речевое, сенсорное развитие, мелкая моторика, познавательная деятельность.

Задания и упражнения, составляющие основу программы подгрупповых занятий, соответствуют целям и задачам конкретных занятий, уровню развития обучающихся и их индивидуальным особенностям. В процессе реализации программы «Коррекция дефицитарного развития обучающихся с расстройством аутистического спектра» применяю технологии имитационного моделирования, которые позволяют качественно решить поставленные задачи, так как продуктивные формы деятельности наиболее интересны детям, формируют учебную мотивацию через ситуацию успеха в игровой деятельности. Развивающие игры и упражнения во время

дефектологических занятий оказывают благотворное влияние не только на развитие когнитивной сферы обучающихся с РАС, но несут личностно-ориентированную направленность, которая поможет в дальнейшем адаптироваться детям с ОВЗ в социуме.



На занятиях использую различные таблицы; иллюстрации; раздаточный материал; настольные дидактические игры; мяч; конструктор. В начале каждого занятия в организационный момент включаю специальные корригирующие упражнения, предполагающие развитие высших психических функций ребенка: восприятие; различных видов памяти и ее процессов (запоминания, узнавания, воспроизведения);

внимания; мышления. Такие упражнения как «пальчиковые игры», артикуляционная гимнастика, игры с мячом, помогают моим воспитанникам включиться в активную познавательную деятельность и создают положительную мотивационную установку.

Обучение и развитие обучающихся с РАС на дефектологических занятиях ведется в игровой форме, используются элементы подражательности. Процесс опирается на развитие у обучающихся базовых эмоций для привлечения их внимания и интереса, для повышения мотивации обучения, побуждения познавательных потребностей.

Для получения сенсорного опыта учимся ораторству с детьми и нарочито артикулируем, активно используем звуковые темповые схемы. Ребятам нравится играть с камешками Марблс. Играя, отвечают на мои вопросы, комбинируют, классифицируют. Игровая деятельность с камешками развивает у обучающихся с РАС мелкую моторику, речь, мышление, творчество, воображение и другие психические процессы.

Учимся дышать, играя в футбол, где мячиками выступает вата, шишки, мелкие кубики, задуваем свечи, надуваем шарик.

Эмоциональное воспитание тоже проходит в виде игр: разрезные картинки, «Составь портрет», «Эмоциональный кубик», «Покажи настроение», «Киндер-сюрприз».

Для успешной организации ситуации взаимодействия, формирования понимания речевых инструкций предлагаю детям игры с крупами: «Прячем ручки», «Пересыпаем крупу», «Достань пуговицу», «Пуговица большая и маленькая» и т.д.

Интересным оказался факт введения в занятие «Топотушек» - рисованных фигурок, при помощи которых дети выражают свои желания, организуют простые монологи, пока иногда эхолалированные.

Коррекцию познавательной деятельности обучающихся на дефектологических занятиях сопровождают игры с танграммами, разрезными картинками, с дополнениями образов.

Таким образом, в процессе реализации программы «Коррекция дефицитарного развития обучающихся с расстройством аутистического спектра» я определила акценты на некоторых значимых факторах, во многом определяющих эффективность дефектологического сопровождения, среди которых можно выделить несколько основных:

- помощь, реализуемая в жизни ребёнка с РАС, сопровождает все виды его деятельности;
- чёткое взаимодействие всех специалистов школы на всех этапах сопровождения с особым учётом рекомендаций врачей и психологов;
- адекватное (соответствующее индивидуальным возможностям ребёнка) сочетание образовательной, коррекционной и лечебной деятельности.

Для себя я сделала вывод, что критерием успеха в обучении детей с РАС будет в том числе и положительная динамика в социализации. Моя задача как учителя-дефектолога предоставить возможность детям с расстройством аутистического спектра изучать мир в своей особенной манере.

Литература:

1. Самойлова В.М., Малахова Е.Е. Игра как неотъемлемая часть коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра // *Universum: Психология и образование* : электрон. научн. журн. 2017. № 5(35). URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/4785> (дата обращения: 25.03.2019).



Шмакова Ираида Викторовна
Учитель-дефектолог
Муниципальное бюджетное дошкольное
образовательное учреждение «Детский сад №42
комбинированного вида», город Алапаевск.

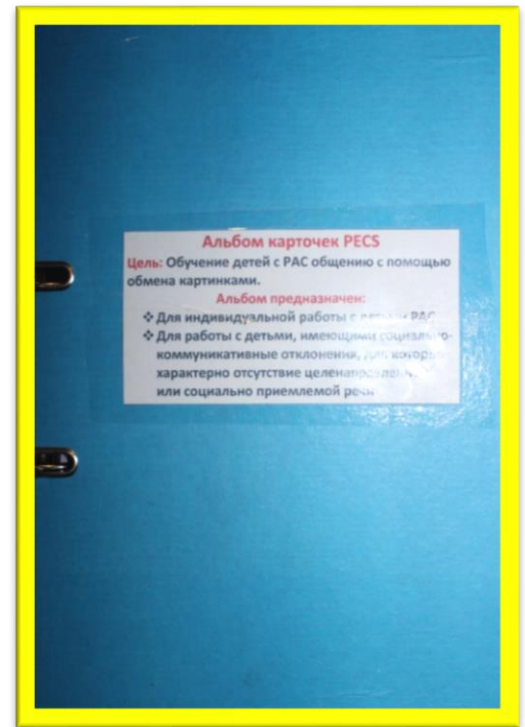
Использование карточек ПЕКС (PECS) в работе с детьми аутистического спектра

Задумывались ли вы когда-нибудь, что такое общение? Какую роль оно играет в нашей жизни? Мы сразу представляем себе такую картинку: два человека сидят рядом и беседуют, но общение - это не просто беседа, это обмен информацией между людьми. Это возможность донести свои мысли, желания, выразить просьбу. В нашем привычном представлении обмен информацией происходит при помощи слов. А что делать, если способность выражать свои чувства и желания при помощи слов недоступна? Если это маленький ребёнок, который не разговаривает, как помочь ему сказать всё, что ему так хочется выразить?

Одна из главных проблема детей, которым поставлен диагноз детский аутизм или расстройство аутистического спектра – общение с окружающими. Естественная потребность ребенка поделиться своими впечатлениями, что-то попросить, на что-то пожаловаться наталкивается на неумение выразить свою мысль. Не зная, как добиться желаемого, дети с расстройством аутистического спектра закатывают истерику. Нередко бывают случаи, когда ребенок просит, но взрослый не понимает его.

В общении с такими детьми помогает использование карточек пекс (PECS). Система альтернативной коммуникации PECS –одна из наиболее популярных для обучения детей с аутизмом. PECS это не просто название карточек с картинками, это СИСТЕМА по обучению навыкам коммуникации. Систему общения с помощью обмена карточками-картинками разработали доктора Лори Фрост и Энди Бонди и подробно описали в своей книге «Альтернативная коммуникация с помощью карточек PECS».

Обязательным условием для начала обучения по системе PECS является наличие у ребёнка собственного желания что-то получить или



сделать. Конечная цель занятий — ребёнок научается сообщать о желании получить определённый предмет или сделать что-либо, используя карточки с изображениями.

Основные преимущества использования системы PECS:

- 1) PECS — это методика, которая позволяет быстро приобрести базисные функциональные навыки коммуникации.
- 2) С помощью PECS можно быстрее обучить ребенка проявлять инициативу и спонтанно произносить слова.
- 3) С помощью PECS общение для ребенка с окружающими людьми становится более доступным и, таким образом, становится возможным обобщение приобретенных вербальных навыков.

Подготовка к обучению использованию системы карточек PECS.

Перед началом обучения ребенка первичным навыкам коммуникации с помощью карточек PECS следует основательно подготовиться. Ввиду того, что на первоначальном этапе производится обучение навыкам, с помощью которых ребенок выражает свои просьбы, желательно определить круг его интересов и те предметы и действия, которые он обычно просит.

Это можно сделать несколькими способами:

- 1) Можно понаблюдать, чем любит заниматься ребенок в свободное время, что он любит кушать (как во время обычных трапез, так и когда получает что-нибудь вкусненькое), что любит пить, с кем любит проводить время, куда любит ходить, а также чего особенно не любит.
- 2) Выявление мотивационных стимулов (интересы в игровой деятельности), начинается обучение работе с PECS после усвоения ребенком базисного курса, включающего: отработку сравнительно устойчивого зрительного контакта, словесных или жестовых обозначений «да», «нет», «дай». У ребенка должен быть устойчивым учебный навык, так как в рамках полевого хаотичного поведения освоение PECS проблематично.
- 3) Еще один важный навык – имитация действий «сделай, как я», ребенок должен уметь повторить серию из простых 2–3 действий, когда они не называются.

С целью успешного овладения альтернативной коммуникативной системой обмена изображениями последовательно проводятся следующие шесть этапов обучения.

Стадия первичного обучения – осуществляется физический обмен картинки на предмет. Необходимо два человека: тот, у кого просят и тот, кто помогает ребенку сделать действие (подсказывает). Заранее делается список стимулов, выбираются положительные и отрицательные стимулы. Лучше – вкусовые или вещевые. Педагог привлекает внимание ребенка на любимый

предмет и осуществляет его обмен на карточку (изображение этого предмета). Цель этой стадии для ребенка – спонтанно начать общение.

Вторая стадия обучения – обучение ребенка отдавать карточку, если человек не рядом (спонтанные действия). Необходимо сделать книгу с набором карточек и коммуникационное поле (книгу), на которое ребёнок будет выкладывать карточки, изученные ранее. Как только ребенок научился самостоятельно отдавать карточку, начинать работать на дистанции, которую в дальнейшем постепенно увеличивают.

Третья стадия обучения – обучение распознавать, что изображено на карточке. Теперь не предмет предшествует картинке, а картинка показывается, а ребенок ищет (или использует) показываемый на карточке предмет. Важная составная часть – научить ребенка находить нужную карточку в книге.

Четвертая стадия обучения – обучение составлять предложения из карточек. Используются полоска в книге для составления предложения «Я хочу (предмет)» или «дай мне (предмет)», также используется техника «обратной цепочки». Ребенка учат просить конкретные специфические предметы (Я хочу красную машинку).

Пятая стадия обучения – обучение отвечать на простые вопросы при помощи карточек. Обучение ответу на вопросы «Что ты хочешь?», «Что ты видишь?» Взрослый задает вопрос перед тем, как ребенок начинает составлять предложение. На этой стадии изучаются различные понятия (классификация, сезоны, обобщающие понятия, время суток и т.).

Шестая стадия обучения – обучение делать комментарии при помощи карточек. Ребенок должен адекватно отвечать на заданные в случайном порядке вопросы: «Что бы ты хотел?», «Что ты видишь?», «Что там у тебя?». Постепенно визуальная опора исчезает.

У визуальных карточек PECS много преимуществ:

- 1) Карточки PECS делают акт коммуникации наглядным. Альтернативная коммуникация не сводится к тому, чтобы просто что-то назвать или попросить. Она учит ребенка для передачи сообщения найти нужное изображение, привлечь внимание партнера по коммуникации и произвести обмен изображением на предмет. Если партнер не возьмет изображение, то коммуникация не состоялась.
- 2) Она обучает начинать коммуникацию самостоятельно. Для людей с аутизмом характерны трудности с инициацией действий. Использование карточек - самостоятельное начало коммуникации, и мы должны обучить ему детей. Мы специально создаем ситуации,

когда ребенок захочет что-то попросить. Постепенно ребенок учится самостоятельно начинать обмен изображениями с партнером по коммуникации.

- 3) Карточки PECS могут уменьшить нежелательное поведение. Если ребенок имеет возможность быть услышанным и понятым, проблемное поведение начинает уменьшаться.
- 4) Карточки очень легко понять (потому что используют подписи к каждой картинке). Это делает коммуникацию успешной и эффективной в разных местах и ситуациях, что, в свою очередь, поощряет дальнейшее развитие коммуникации.
- 5) Они могут способствовать развитию устной речи. Чем чаще ребенок общается с другими людьми любым способом, тем выше вероятность, что он освоит и устную речь.
- 6) Эта система не стоит дорого, карточки с изображениями и папку можно изготовить самостоятельно, а в наше время стало еще легче находить подходящие изображения в Интернете.

Использование PECS, благодаря совмещению словесного и визуального процессов, ускоряет развитие разговорной речи. Метод PECS не дает гарантию, что ребенок заговорит. Может быть, через год, а может через пару дней ребенок научится произносить несколько слов, а возможно, что все усилия родителей и педагогов не принесут никакого результата. Однако метод позволяет ребенку «донести» до окружающих его желания, и мы не имеем морального права лишать детей этой возможности.

Литература:

- 1) Баенская, Е. Р. Аутичный ребенок: пути помощи. / Е. Р. Баенская, О. С. Никольская, К. С. Лебединская. – М.: ТЕРЕВИНФ, 1997. – 102 с.
- 2) Лори Фрост, Энди Бонди система альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS (руководство для педагогов). – Теревинф, 2011 г.
- 3) Либлинг, М.М. Холдинг-терапия как форма психологической помощи семье, имеющей аутичного ребенка / М. М. Либлинг // Дефектология, 1996. – № – С. 26. 4.Нуриева, Л. Г. Развитие речи у аутичных детей: метод. разработ. / Л. Г. Нуриева. – Изд. 2-е. – М: Теревинф, 2006. – 112 с. – (Серия «Особый ребенок»).

III. ОПЫТ РАБОТЫ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ

Макарова Светлана Александровна,
учитель-логопед,
государственное казенное учреждение Свердловской области
"Ирбитский центр психолого-медико-педагогической помощи"
(ГКУ СО "Ирбитский ЦППМСП")

Приёмы и методы обучения детей с РАС чтению

Даже очень маленького ребёнка можно обучить чему угодно, если найти адекватную форму подачи материала.

Азбучная истина

В моей практике приходится взаимодействовать с детьми, которым присущи лишь отдельные аутистические черты, поэтому и речь в дальнейшем будет идти именно о таких детях. Я расскажу о некоторых приёмах работы с этими детьми.

Дидактические объекты - одно из средств выявления и управления зоной ближайшего развития детей в той особой сфере, какой является обучение.

Конечно, каждая встреча с аутичным ребёнком поистине уникальна. Но зная, общие закономерности развития детей с РАС, и, имея в копилке набор приёмов для работы с ними, всегда можно подобрать ключик к ним, даже в самых сложных и непредсказуемых случаях.

Прежде всего, как и при работе с обычными детьми, нужно "идти за ребёнком", гибко подходить к построению и проведению каждого занятия. Кроме того, необходимо быть последовательным, действовать поэтапно, не форсируя событий, и помнить: работа с аутичным ребёнком очень длительна и кропотлива.

Чтобы добиться положительных результатов в работе с таким ребёнком, необходимо, прежде всего, проявить гибкость. Не следует заставлять его делать запланированное вами, лучше следовать за его интересами.

Например: В случае, когда у ребёнка имеется выраженная отрицательная реакция на занятия за столом, лучше сначала раскладывать приготовленный материал там, где он чувствует себя комфортнее, например: на полу.

На первых этапах работы для педагога часто более важно сформировать у ребёнка желание учиться, чем добиться усвоения учебного материала.

Для привлечения ребёнка к работе я использую разные игры. Одна из них "Рукавички". Для игры нужны вырезанные из бумаги рукавички. Педагог раскладывает рукавички с одинаковым орнаментом, но не раскрашенным, по помещению. Ребёнок отыскивает свою пару. Он сразу видит и понимает целесообразность своих действий (ищет пару). Проводить игру рекомендуется в несколько этапов. На первом этапе ребёнок только ищет парную рукавичку. Проиграв подобным образом несколько раз, можно переходить ко второму этапу: найдя пару, ребёнок раскрашивает парные рукавички.

На следующем этапе для развития самоконтроля, развития сукцессивных способностей (способностей к удержанию в памяти плана действий и его реализации) педагог раскидывает по классу буквы. Ребёнок собирает их и раскладывает по цвету, последовательность цветов указана в карте на столе. Таким образом, из букв можно собрать слово, например, тему занятия. Затем ребёнок находит это слово среди множества других.

Реальные предметы, картинки, напечатанные слова применяются на всех этапах работы с ребёнком. Выстраивание визуального ряда является основным условием успешности занятий с неговорящими детьми. Чем быстрее мы приступим к обучению чтению, тем больше шансов вызвать у ребёнка эхолаличное повторение звуков речи. Параллельно ведётся специальная работа по преодолению артикуляторной апраксии (нарушение произвольных целенаправленных движений), наличие которой может служить серьёзным препятствием для успешного развития речи.

Обучение чтению целесообразно вести по трём направлениям:

- аналитико-синтетическое (побуквенное) чтение;
- послоговое чтение;
- глобальное чтение.

Занятие строится по принципу чередования всех трёх направлений, чтобы задействовать различные языковые механизмы ребёнка.

Используя приёмы аналитико-синтетического чтения, мы даём ребёнку возможность сосредоточиться на звуковой стороне речи, что создаёт базу для включения звукоподражательного механизма.

Послоговое чтение помогает работать над слитностью и протяжностью произношения.

Глобальное чтение опирается на хорошую зрительную память аутичного ребёнка и наиболее понятно ему, так как графический образ слова связывается с реальным объектом.



Обучение глобальному чтению позволяет развивать ипрессивную речь и мышление ребёнка до овладения произношением (кроме того, развивает зрительное внимание и память).

Суть глобального чтения заключается в том, что ребёнок может научиться узнавать написанные слова целиком, не вычлняя отдельных букв. Для этого на картонных карточках печатными буквами пишутся слова. Лучше использовать картон белого цвета, а шрифт чёрный. Высота букв - от 2 до 5 сантиметров.



При обучении глобальному чтению необходимо соблюдать постепенность и последовательность. Слова, чтению которых мы хотим научить ребёнка, должны обозначать известные ему предметы, действия, явления. Вводить данный тип чтения можно не раньше, чем ребёнок сможет соотносить предмет и его изображение, подбирать парные предметы или картинки.

Виды работ:

1. Чтение автоматизированных энграмм (имя ребенка, имена его близких, клички домашних животных. Удобно использовать семейный альбом.

2. Чтение слов. Подбираются картинки по всем основным лексическим темам и снабжаются подписями. На отдельных карточках надписи дублируются.

При послоговом чтении составляется большое количество слоговых таблиц.

Виды работ:

1. Чтение слоговых таблиц начинать со слогов закрытого типа ГС.

2. Чтение слоговых таблиц из открытых слогов СГ (КА КО).

3. Чтение слогов типа СГС, ССГ,

Показывая ребёнку, как читаются слоги этого типа, важно обратить внимание на необходимость отрывисто произносить согласные на конце слога и перед согласной. При демонстрации очень помогает, если ребёнку говорят, что эта буква "как будто прыгает".

При аналитико-синтетическом чтении в первую очередь формируется навык звукобуквенного анализа начала слова. Становление этого навыка требует большого количества упражнений, поэтому нужно изготовить достаточное число дидактических пособий, чтобы занятия не были однообразными для ребёнка.

Виды работ:

1. На большой карте с чёткими картинками (можно использовать различные лото) ребёнок раскладывает маленькие карточки с начальными буквами названий картинок.

2. Возможен обратный вариант игры: на большой карте напечатаны начальные буквы из слов, обозначающих картинки на маленьких карточках.

3. Подбираем картинки на определённые звуки.

4. Обязательно должно быть пособие, которое ребёнок может взять в любое время и рассматривать его так, как ему хочется. Например: альбом-азбука в который мы постепенно зарисовываем картинки на определённый звук. Рисовать лучше так, чтобы ребёнок видел процесс заполнения страниц, при этом обговаривая и обсуждая с ним рисунки.

Когда ребёнок научится слышать начало слова, начинаем работу по формированию звукобуквенного анализа конца слова.

Виды работ:

1. На большой карте нарисованы картинки, названия которых заканчиваются на определённый звук. Рядом с картинкой находится "Окошечко" с крупно написанной последней буквой слова. (киТ, коТ, плоТ). *Мы выделяем голосом конец слова, ребёнок кладёт пластмассовую букву на напечатанную в "окошечке".*

Важно:

- для упражнения нельзя использовать парные звонкие согласные (Б, В, Г, З, Д, Ж), т. к. они оглушаются на конце и звук не совпадает с буквой;
- нельзя использовать йотированные гласные буквы (Я, Е, Ё, Ю) поскольку их звучание также не соответствует буквенному обозначению.

2. Под картинку кладётся соответствующее слово. Мы чётко проговариваем его, выделяя последний звук. *Ребёнок находит среди нескольких пластмассовых букв нужную и кладёт на последнюю букву в слове.* (доМ - М, П, К, Т).

Комплексные упражнения.

Очень полезны упражнения, сочетающие в себе элементы глобального и побуквенного чтения. Изготавливаются карточки (удобный формат-половина листа А 4) с картинками и соответствующими им словами. Слова печатаются шрифтом, по размеру совпадающим с высотой пластмассовых букв. Ребёнок смотрит на слово под картинкой и накладывает сверху такие же пластмассовые буквы. Педагог чётко прочитывает слово. Затем собранное из букв слово сдвигается с карточки на стол, напечатанное на бумаге название картинки закрывается, а ребёнку предлагается определить, под какой картинкой такое же слово, как и у него на столе. Сначала ребёнок делает выбор из 2-х карточек, потом из 3-4. Когда выбор сделан, слово под картинкой открывается и сравнивается с образцом на столе.

Слова подбираются по принципу увеличения количества букв:

- звукоподражательные слова из одной буквы
- слова из 2-х букв
- слова из 3-х букв
- слова из 4-х букв [4]*

Для лучшего запоминания буквы можно использовать картинную азбуку. Картинки в ней подобраны так, чтобы конфигурация букв была сходна с абрисом предмета, название которого начинается с изучаемого звука. В этом случае детям бывает легче запомнить букву, чем тогда, когда предмет не соотносится с её зрительным образом.

* В квадратных скобках указан номер источника из списка литературы.

Картинная азбука

Аа аа



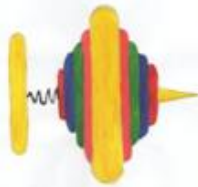
Оо оо



Ии ии



Юю юю



Яя Яя



Жж жж



Вв вв



Зз зз

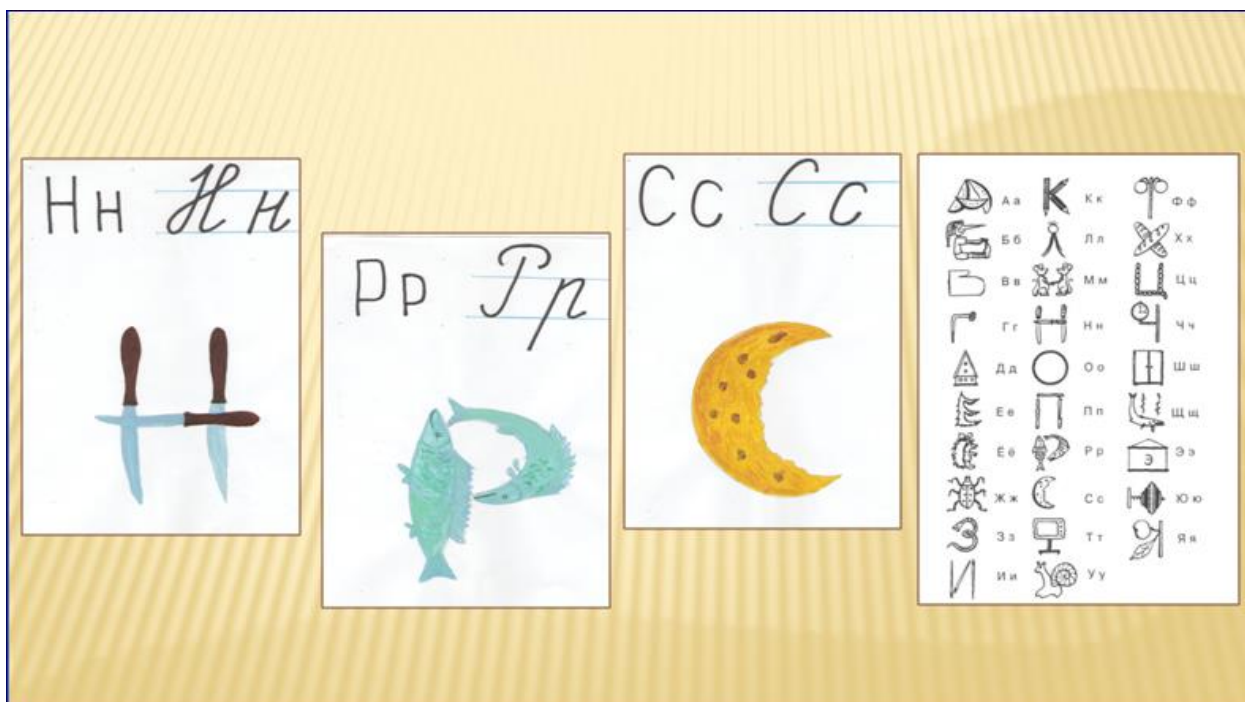


Кк кк



Лл лл





Значительно облегчает работу по построению речевого высказывания введение зрительных знаковых символов.

Приёмы визуализации при построении речевого высказывания (Подобные виды заданий используются при работе с детьми, имеющими комбинированные слухоречевые расстройства описаны в книге Нуриевой Л.Г. "Развитие речи у аутичных детей". [4]

Хочу выделить специфические особенности логопедической работы с детьми с расстройствами аутистического спектра. Сразу привлекает внимание отсутствие способности и желания подражать взрослым. Ещё одна существенная проблема в развитии - это особенности развития речи. Если ребёнок полностью аутический, то основным направлением работы будет побуждение его к произнесению коротких слов, активизация невербальных методов общения. Препятствием становится неконтактность ребёнка, активные проявления негативизма, моторная гиперактивность или полная пассивность ребёнка, повышенная тревожность.

Основной задачей является подготовка артикуляционного аппарата ребёнка и стимулирование речи.

Направления работы во время проведения логопедического занятия

1. Логопедический массаж

Использую несколько видов логопедического массажа:

- а) классический (ручной) массаж включает в себя следующие приёмы работы: поглаживание, разминание, расслабление мышц;
- б) точечный (лечебный) массаж - один из видов рефлексотерапии, представляет собой механическое воздействие пальцами или заменяющим их инструментом. Приёмы работы: захватывание и пощипывание, точечное постукивание, вибрация и др.

Использую элементы из методики Сесиль Лупан, предлагаю пропевать звуки (названия букв), в работе с аутичными детьми этот метод является наиболее актуальным, позволяя совершенствовать речевой выдох и силу голоса. Картинку с изображением звука (буквы) прикладываю к лицу параллельно губам и чётко медленно произношу звук.

Регулярная смена видов деятельности и форм работы на занятии позволяет ребёнку снять напряжение, повысить внимание. Важно следовать за естественной потребностью ребёнка в познавательной деятельности, а не навязывать её.

Литература.

1. Афонина Н. Массаж карандашом. Приёмы для развития мелкой моторики // Дошкольное воспитание.-2019.-№6
2. Божедомова С.В. Дети-ауты. Кто они?. Методы и приёмы коррекционной работы с детьми, страдающими аутизмом. // Психолог в школе!.- 2018 г.- № 5-6 (53-54) май-июнь.
3. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Шпаргалка для родителей.: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными и аутичными детьми.
4. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей: Методические разработки. М.: Теревинф, 2003.-160 с.
5. Репина З.А. Васильева Т.А., Ведерникова А.Д., Горская В.Б., Пискунова В.Н. Поле речевых чудес: Учебное пособие. Екатеринбург: ТОО "ГриК" 1997-180 с.
6. Розниченко Т.С., кандидат педагогических наук, логопед Центра патологии речи и нейрореабилитации, г. Москва. Обучение чтению и активизация познавательной деятельности. Авторская программа.
7. Танцюра С.Ю., Данилевич Т.А. Логопедический массаж зондами: упражнения и артикуляционная гимнастика для детей раннего и дошкольного возраста.-М.: ТЦ Сфера, 2017.-64 с. (Библиотека логопеда)

Всё что применяю, в игру превращаю (из опыта работы с ребёнком с РАС)

Расстройства аутистического спектра (РАС) представляют собой группу комплексных дезинтегративных нарушений психического развития, характеризующихся отсутствием способности к социальному взаимодействию, коммуникации, стереотипностью поведения, приводящим к социальной дезадаптации. Дети с такими расстройствами всё чаще стали встречаться в ДОУ. В данной статье будет описан опыт работы с пятилетним дошкольником с РАС (заключение ПМПК) и рассмотрены особенности логопедической работы (создание потребности в речевом взаимодействии через установление и развитие эмоционального контакта).

На предварительном этапе работы был установлен эмоциональный и визуальный контакт. Для этого использовались игры перед зеркалом «Найди и покажи», опыты с зеркалами.

Артикуляционная гимнастика «Найди»



Задача ребёнка найти в контейнере с разноцветным рисом фигурки животных (по картинке или по словесной инструкции). Вначале многократно выполняла упражнения, проговаривая все свои действия спокойным голосом. Через некоторое время ребёнок присоединился к выполнению задания. Затем усложнили задачи, и



перешли к выполнению упражнений перед зеркалами (у ребёнка своё зеркало).

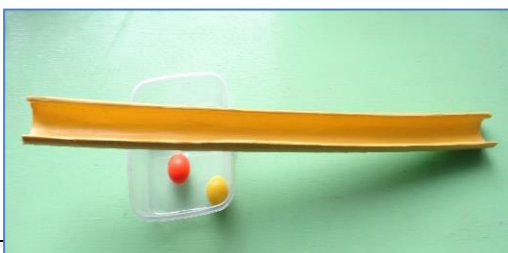
Игра «Длинные и короткие звуки»

Выполнение простых действий (ребёнок вытягивает из коробки верёвочки, ленточки разной длины) помогает развитию вербальной имитации на уровне гласных звуков и звукоподражаний. На первых занятиях педагог повторяет за ребёнком и обыгрывает его звуковые реакции.



Игра «Кегельбан»

Прокатывание шариков по желобку, сделанному из половины картонной трубы, провоцирует ребёнка на произвольное



* Опыт работы учителя-логопеда детского сада можно использовать в условиях начального школьного образования

подражание действию, мимике, интонации взрослого и учат слежению за предметами.

Игровое пособие «Лабиринт»

Выполнено из гофрированных трубок, по которым «пускаем» мелкие предметы. Задача: собрать предметы одного цвета (материалы, формы) в один контейнер.

Упражнения на тренажёре помогают формировать мотивационную сферу и развивать психологическую базу речи (внимание, память, мышление). Игры с предметами для развития зрительно-моторной координации и осязательного восприятия оживляют ребёнка. Акцент делаем на обучении играть по очереди.



Игра «Парочки» (тактильные)



Помогает ребёнку познакомиться с разнообразными сенсорными ощущениями и помогает формировать первоначальные невербальные и вербальные средства общения педагога и ребёнка.

Игра «Форма и размер»

Уточняет понятия величины и размера, развивает межполушарное взаимодействие.

- 1)левой рукой собрать башенку из круглых стаканчиков, а правой – из квадратных (чередую руки).
- 2) Разобрать башенки, работая двумя руками одновременно.



Кубик-трафарет изготовлен из пластмассового кубика, на грани которого наклеены квадраты из фетра с прорезанными рисунками. Ребёнку предлагаем выполнить упражнения:

- 1) Следить пальчиком по узору.
- 2) Прокатить шарик по рисунку.
- 3) «Нарисовать» узор на песке по образцу.



В ходе игры были сформированы первичные учебные навыки: умение работать за столом. Для поддержания познавательного интереса ребёнка использовался эмоциональный комментарий педагога, который сопровождался рисованием (пластилинография, рисование пальцем).



Игра «Археологические раскопки» выполнена по методу «Сенсорной интеграции», суть которого в том, чтобы помочь ребёнку восполнить дефицит сенсорного опыта. Это процесс, во время которого нервная система человека получает информацию от рецепторов всех чувств,

а затем организует их и интерпретирует так, чтобы они могли быть использованы в повседневной деятельности. Играя в «Зелёной» или «Красной стране» ребёнок начинает произносить вокализации, которые взрослый повторяет, а затем обыгрывает, и превращают их в реальные слова, связывая с ситуацией.



Тренажёр «Пробирка» позволяет научить ребёнка удерживать инструкцию, развивает зрительно-моторную координацию. Ребёнку даётся задание: наполнить пробирку разноцветными шариками по цвету или по цвету и форме (опираясь на образец или по словесной инструкции). Упражнение можно выполнять совместно с педагогом или чередуя действия взрослого и ребёнка.

Тренажёр «Резиночка» помогает развивать слаженную работу трёх пальцев руки (большого, указательного и среднего), так как у ребёнка имеются трудности формирования графомоторных навыков (не желание работать карандашом, невозможность удержания его правильно пальцами). Ребёнку предлагается надеть пластиковую резинку-пружинку для волос на стаканчик, удерживая её тремя пальцами (вторая рука не должна помогать).



Сенсорные дорожки



Выполнение упражнений способствуют развитию чувства ритма, зрительного и тактильного восприятия.

Игра-путешествие на первом году обучения служит для развития понимания простых инструкций: «Кати!», «Дай!», «Поставь в гараж!», «Посади три цветка!» и др. Игра: прочная (основой служит папка для тетрадей на молнии), гигиеничная (выполнена из фетра, который легко стирается), мобильная (можно брать в дорогу).



Артикуляционная гимнастика + глобальное чтение

- 1) Прочитать слово на первом кубике и найти картинку на грани второго кубика. Затем выполнить соответствующее упражнение.



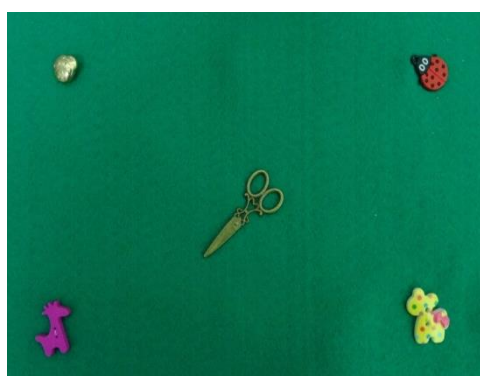
- 2) Рассмотреть предметы, спрятанные в коробочках, закрыть их. Потом прочитать слово на карточке и открыть ту коробочку, в которой лежит предмет.

Игра «Кодовый замок»



Совместные действия педагога и ребёнка помогают провести анализ артикуляции произносимого звука. Формируются мыслительные операции (анализ и сравнение).

Интерес к результату деятельности поддерживает сюрпризный момент (ключик с образом буквы).



Логоковрики с пуговицами



Задания на обогащение номинативного словаря: узнавание предметов («Закрой крышкой ...!»), соотнесение слова с предметом с использованием указательного жеста («Покажи солнце!»), провоцирование ребёнка на произвольные словесные реакции («Кто там?»).

Тренажёр «Слоговые брёвнышки»

помогает организовать работу по развитию моторной имитации и знакомству с ритмической структурой слова

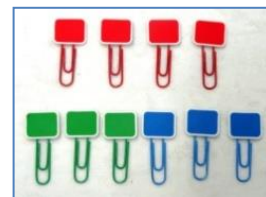


Задания с прокатыванием трубочек между ладонями:

- 1) МА-ШИ-НА (деление слова на слоги);
- 2) МАШИНА (выделение голосом ударного слога).



Игра «Что в коробочке?» развивает зрительное восприятие, помогает зафиксировать взгляд ребёнка на предмете или букве. В дальнейшем при обучении навыкам звукового анализа и выработке умения давать характеристику звуку будут использоваться скрепки с декоративными элементами.



Игровое пособие «Азбука» состоит из деревянных ящичков, разделённых на ячейки (по количеству букв русского алфавита) и металлических мелких предметов-игрушек. Задача ребёнка: разложить предметы, опираясь на первый звук слов. Данное пособие было использовано для определения уровня развития навыков звукового анализа и сформированности зрительного образа букв. Разнообразное количество предметов, начинающихся на один и тот же звук, позволяет поддерживать интерес ребёнка длительное время.



Логокуб



Игры с кубом помогают:

- сформировать представления о цвете;
- актуализировать словарь;
- автоматизировать звук [Ш]
- формировать



целенаправленные действия.

Развивающие логоковрики



Игры с разнообразными по сенсорным ощущениям ковриками и игрушками-предметами помогают обогатить сенсорный опыт ребёнка; провоцируют его на подражание действию, словесные реакции с помощью введения реплик, коротких рассказов, которые слушал ребёнок; помогают создавать ситуации, когда ребёнок просит помощи: «Помоги!».

За шесть месяцев взаимодействия у ребёнка был сформирован стереотип коррекционно-педагогического занятия (у всех специалистов):

- ребёнок охотно приходит на занятие;
- соглашается на совместную деятельность;
- выделяет начало и окончание занятия;
- не прерывается во время занятий;
- выполняет простые инструкции в привычных заданиях;
- может сделать выбор из двух предложенных вариантов;
- соглашается на некоторые изменения привычного задания;
- смотрит в лицо взрослого (хотя бы кратковременно).

В своей работе придерживаюсь правила: как только навык сформирован, перенесён в повседневную речь, двигаться дальше, думая, чему и как нужно научить ребёнка с РАС, какие навыки ему нужны для будущего. Время доказало, что трудности, возникающие при работе с детьми с данными нарушениями можно преодолевать при слаженном взаимодействии семьи и специалистов ДООУ. Искать причину отсутствия динамики надо в своём профессиональном поведении. Таким образом, опыт работы показал, что использование адекватных пособий позволяет сделать ребёнка с РАС счастливым, а педагогов - успешными.

Литература:

- 1) Башина В.М., Козлова И.А., Ястребов В.С., Симашкова Н.В. и др. Организация специализированной помощи при раннем детском аутизме (методические рекомендации). Минздрав СССР, М., 1989
- 2) Лебединская.К.С., Никольская О.С. Диагностическая карта. Исследование ребёнка первых двух лет жизни при предположении у него раннего детского аутизма
- 3) Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей. М.: Теревинф, 2003

IV. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

Сухогузова Эльмира Раисовна,
педагог-психолог,
государственное казённое учреждение
Свердловской области
«Богдановичская школа-интернат,
реализующая адаптированные
основные общеобразовательные программы»
(ГКОУ СО «Богдановичская школа-интернат»)

Комплексная программа организации работы с детьми с РАС в условиях школы-интерната

Несмотря на типичность базовых проявлений нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра (проблемы коммуникации, взаимодействия, познавательной сферы), степень их выраженности у конкретных детей может значительно различаться.

Расстройства аутистического спектра (РАС) – это несколько групп нарушений, являющихся всеобъемлющими нарушениями развития (Pervasive Developmental Disorders; «Руководство по диагностике и статистике психических расстройств DSM-V»). Всеобъемлющие нарушения развития характеризуются серьезными и масштабными затруднениями в нескольких сферах развития одновременно: это навыки социального взаимодействия, навыки общения, стереотипное поведение, интересы и занятия. Хотя точная причина аутистических нарушений неизвестна, исследования показывают, что наиболее вероятной их причиной является некая форма биологического или нервного нарушения.

Аутистические нарушения не считаются психическим заболеванием; не существует и обоснованных доказательств мнения о том, что аутистические нарушения могут быть результатом недостаточного или неправильного воспитания. С аутизмом могут связываться или сочетаться другие состояния: когнитивные затруднения, синдром ломкой X-хромосомы, эпилептические расстройства, психические заболевания, синдром гиперактивности и дефицита внимания, тревога, депрессия и обсессивно-компульсивные расстройства.

Чаще всего таким учащимся предлагается надомная, семейная или дистантная формы обучения. Но, по мнению специалистов, «аутичный ребенок оказывается в этих условиях в ситуации искусственной изоляции, дополнительно ограничивающей его возможности социального развития» .

При организации обучения детей с РАС важно определить главную цель обучения. Многие исследователи сходятся во мнении, что такой целью должно быть обеспечение возможностей для получения знаний и навыков, которые поддерживают личную независимость и социальную ответственность. В образовательном стандарте для детей с РАС эта цель

отражается в приоритете формирования у учащихся жизненных компетенций. К несомненным достоинствам инклюзивного обучения для детей с ОВЗ можно отнести возможность эффективного развития социализации, навыков общения, расширения социального опыта. Поскольку именно нарушение социальной адаптации в первую очередь препятствует развитию ребенка с РАС, то обучение в инклюзивной среде обладает коррекционно-развивающим потенциалом и ведет к коррекции нарушений развития, а также и к общему развитию ребенка с РАС. Но развивающей образовательная среда становится только при определенных условиях, причем эти условия для разных детей могут быть тоже разными. Несоответствие этих условий уровню развития ребенка может привести к тому, что среда в лучшем случае перестает быть развивающей. Но она может становиться стрессогенной и тем самым усиливать нарушения развития у детей.

Следовательно, система обучения детей с РАС должна включать компоненты, направленные на коррекцию нарушений развития во всех этих областях. Причем все эти компоненты должны быть взаимосвязаны между собой и направлены на организацию такой среды, в которой ребенок с РАС мог бы освоить процесс обучения в широком смысле.

«Вопрос, насколько мы научим аутичного ребенка собственно учиться, является вопросом, насколько мы сможем преодолеть искажение его психического развития» (Никольская О.С.). Кроме общих характеристик, нужно учитывать и следующие часто встречающиеся особенности детей, препятствующие их обучению в школе:

- 1) страх новых ситуаций и изменений;
- 2) отсутствие гибкости в мышлении и поведении;
- 3) медленный темп деятельности и взаимодействия;
- 4) пресыщение сенсорными стимулами;
- 5) ограниченное понимание социальных ситуаций.

С учетом вышеизложенного, в школе-интернате необходимо реализовать комплексную программу организации работы с детьми с расстройствами аутистического спектра.

№ п/п	Ответственные за проведение мероприятий	Мероприятия	Сроки
1.	Заместитель директора по учебно-воспитательной работе.	1. Организация заседаний ПМПк. 2. Контроль реализации плана, оценка промежуточных результатов реализации плана. итоговый анализ результатов реализации плана.	

2.	Заместитель директора по воспитательной работе	1. Организация работы «Родительского клуба» 2. Контроль реализации плана, оценка промежуточных результатов реализации плана. Итоговый анализ результатов реализации плана.	
2.	Педагог-психолог	1 Диагностика познавательных процессов и личностных особенностей обучающихся. 2 Проведение индивидуальных, подгрупповых коррекционных занятий с обучающимися. 3 Проведение индивидуальных консультаций для родителей и педагогов. 4 Проведение семинаров для педагогов, публикации на сайте ОУ информации по работе с обучающимися с РАС.	
3.	Социальный педагог	1. Сбор и анализ социального анамнеза, актуальной семейной ситуации. 1. Проведение индивидуальных консультаций для родителей и педагогов. 2. Охрана и социальная защита прав, законных обучающихся. 3. Контроль посещаемости. 4. Проведение мероприятий по профориентации и социализации. 5. Взаимодействие с родителями обучающихся.	
4.	Медицинские работники	1. Изучение медицинского анамнеза. 1. Мониторинг физического развития и соматического состояния в адаптационный период и на последующем этапе. 2. Организация диспансеризации. 3. Проведение профилактических индивидуальных бесед с родителями по формированию ЗОЖ и правильному питанию.	
5.	Воспитатели	1. Изучение индивидуальных, личностных особенностей обучающихся. 1. Разработка и реализация рабочих программ. 2. Взаимодействие с классным руководителем, учителями и узкими специалистами. 3. Мотивация обучающихся на участие в общественных мероприятиях. 4. Организация досуговой деятельности обучающихся.	
6.	Учителя	1. Реализация АООП и СИПР. 2. Взаимодействие с родителями.	

		3. Организация участия в конкурсах обучающихся	
7.	Учитель-логопед	1. Реализация АООП и СИПР. 2. Проведение индивидуальных занятий по коррекции речевых нарушений. 3. Организация консультаций для родителей. 4. Взаимодействие с педагогами.	
8.	Педагог-организатор	1. Проведение мероприятий для детей с РАС. 2. Оказание содействия в формировании общей культуры обучающихся, помощь в развитии талантов и способностей. 3. Обеспечивает привлечение обучающихся в различные формы внешкольной деятельности.	

Поскольку расстройства аутистического спектра относятся к первазивным (всепроникающим) нарушениям развития детей, программа является комплексной и включает работу всех специалистов.

Основа программы – современные методы, методики и технологии помощи и обучения детей с расстройствами аутистического спектра с привлечением всех специалистов школы-интерната.

Основные принципы работы по данной программе:

1. Комплексный подход в работе: использование не суммы рекомендаций специалистов различных профилей, а единой стратегии комплексного воздействия как на уроках, так и на фронтальных и индивидуальных коррекционно-развивающих занятиях.

2. Средовой подход. Отталкиваясь от представлений Л.С. Выготского о социальной ситуации развития ребенка как о совокупности значимых отношений, мы рассматриваем любую среду как совокупность последовательно усложняющихся образовательных (коммуникативно-познавательных) сред.

3. Нейропсихологический подход. Коррекционно-развивающая работа с ребенком строится в соответствии с онтогенезом с опорой на выявленные сохранные психические функции.

4. Системно-деятельностный подход. Процесс обучения основывается на деятельности учащегося. Поэтому задачей обучения является не простая трансляция знаний от учителя к ученику, а формирование учебных действий с опорой на мотивацию учащегося.

5. Компетентностный подход. При организации обучения детей с РАС ставятся задачи не только получения и усвоения ими знаний и умений в конкретных областях образовательной программы, но и развитие и научение практическому использованию полученных знаний. Без специальных педагогических усилий учащихся с РАС этого сделать не сможет.

Данная программа построена с учетом основных особенностей детей с расстройствами аутистического спектра.

Цель образовательной программы – создание условий для постепенного и последовательного освоения учащимися учебного материала и социализация.

Решаемые задачи:

- организация учебного процесса, учитывающего индивидуальный темп и ситуацию успеха для каждого ученика;
- создание базы для более активного взаимодействия с окружающим миром на основе получаемых учащимися знаний и умений;
- выбор и апробация форм и методов обучения, направленных на стимуляцию познавательного и социального развития учащегося;
- отработка форм адекватного учебного поведения ребенка, навыков коммуникации и взаимодействия с учителем;
- формирование учебной мотивации и вовлечение в развивающее взаимодействие, в том числе со сверстниками;
- создание условий для предотвращения формирования наиболее грубых форм патологической аутистической защиты;
- оказание психолого-педагогической помощи в развитии адекватных отношений с одноклассниками.

Ребенку с РАС необходима уверенность в том, что система правил работает, что она стабильна.

Литература:

1. Баряева Л. Б., Гаврилушкина О. П., Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. — СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2003
2. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. – М.: Просвещение, 2005
3. Гайдукевич С.Е., Гайслер В., Готан Ф.и др.; Науч. Ред. С.Е. Гайдукевич Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: Пособие для педагогов и родителей. – Мн.: УЩ «БГПУ им. М.Танка», 2007

V. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ УЧИТЕЛЕЙ

Адамбаева Людмила Анатольевна,
учитель начальных классов,
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
Муниципального образования город Ирбит
«Основная общеобразовательная школа № 5»
(«МБОУ Школа № 5»)

Формирование навыков речевой коммуникации у обучающихся с расстройством аутистического спектра через решение речевых ситуаций

В школе я работаю давно. С детьми с ограниченными возможностями здоровья - тринадцать лет. С детьми с расстройством аутистического спектра - первый год. Со дня принятия федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья педагоги в системе повышали и повышают свою квалификацию на предмет обучения и развития детей данной категории, в том числе и я. На разных образовательных площадках предъявляли теоретические концепции и практический опыт педагогической практики с детьми с задержкой психического развития, умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), с тяжёлыми нарушениями речи, слабовидящими детьми, расстройством аутистического спектра (РАС). Но одно дело - слушать и видеть чужой опыт, а другое дело - обучать самой. Обучать так, чтобы был очевиден результат детей с РАС, удовлетворены родители, самой понимать, что двигаешься в своей деятельности в правильном направлении. Мой опыт обучения детей с расстройством аутистического спектра совсем небольшой, но имеет положительный результат, который я сегодня представляю.

Знакомство с первоклассниками, которые прятали глазки, отстранялись от общения, отвечали односложно произошло первого сентября, в День знаний. Глядя на них, я пришла к выводу, что учиться будем вместе: дети у меня, а я у них и у педагогов-исследователей, педагогов-



практиков, педагогов-специалистов в этой области.

Приходилось искать ответы на многие вопросы: как общаться с такими детьми, каковы их интересы, как быстро установить визуальный контакт, как эффективно организовать образовательный процесс, ведь оба ребенка, согласно заключения ТППК (вариант 8.2), должны получить образование, сопоставимое по конечным достижениям с образованием сверстников, не имеющих ограничений по возможностям здоровья. Находя ответы на свои вопросы в научной и методической литературе, адаптируя чужой опыт к своей практике в работе с детьми с РАС, принцип «не навреди» стал для меня основополагающим.

Первая и большая проблема, которую я решаю, и буду решать еще долгое время - нарушение общения детей с РАС с окружающим миром. Проявления яркие: односложность ответов, бедность речи, речевые штампы, неспособность сформулировать вопрос и ответить на вопрос, эхолалия. Имея большой педагогический опыт в работе с детьми младшего школьного возраста, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, понимаю, что усилить у ребенка с РАС социально-коммуникативную мотивацию, благодаря которой и появится у него потребность использовать формирующийся коммуникативный навык, можно и нужно средством решения в образовательном процессе различных речевых ситуаций.

На использование речевых ситуаций в различных формах и видах при формировании навыков речевой коммуникации у детей с РАС натолкнула меня книга Ларисы Геннадьевны Нуриевой «Развитие речи у аутичных детей» [2]. Безусловно, на начальном этапе мы работали с предметным словарем, используя различные картинки, моделируя и проигрывая знакомые сказки. Без наглядности, причем постоянно меняющейся, не обходится ни один урок. Понимая, что постоянные вопросы только задерживают развитие речи, я перешла на другой уровень коммуникации «Жди и подавай сигнал». В таком коммуникативном обмене моя деятельность направлена на выраженное ожидание, глядя на ребенка. Ожидание состояло в произнесении ребенком вопроса «Это кто/что?», причем в моей интонационной форме. И если ребенок это делал, устанавливая длительный визуальный контакт со мной, значит процесс коммуникативного взаимодействия запускался.



Интенсивное накопление пассивного и активного словаря в первые дни обучения, обеспечивало обогащение номинативной речи, а вот с предикатами было сложнее. Играть с детьми позволили мне речевые ситуации с «глаголами» Ларисы Геннадьевны, которые я оформила очень красивой и яркой наглядностью. Задания с глагольными загадками помогали детям разобраться в речевой ситуации, так как требовали невербальной произвольной деятельности обучающихся, а затем и вербализации увиденного и соотнесенного.

Интонационная насыщенность моей собственной речи позволяет не только привлекать внимание ребенка с РАС, но и удерживать его. Внесенные в эмоциональную речевую ситуацию такие герои как Топотушки, увеличивают целенаправленную длительность развития внимания и памяти, а самое главное, провоцируют обучающихся с расстройством аутистического спектра на примитивный короткий, но диалог. Топотушки у нас катаются с горки, на качелях, идут в школу, знакомятся, рассказывают сказки. Интересный и действенный стимул в пальчиках ребенка подражает, повторяет, оценивает и принимает. Отработанный алгоритм речевых ситуаций с данными героями позволяет перейти на следующий уровень вербального взаимодействия с обучающимися с РАС.

Предметная отнесенность слова у обучающихся с РАС на данный момент имеет достаточно устойчивый характер. Предикативный словарь находится на уровне накопления и уточнения. Накопленный объем словарного запаса позволяет мне на занятиях по формированию структуры простого предложения у обучающихся с РАС вводить речевые ситуации зрительных знаковых символов «Составь предложение». Набор ярких смысловых картинок, не объединенных на первых порах в единую тему, позволил мне отследить объем номинативной лексики, сформированной у деток и ввести знакомые слова-действия для самостоятельного формулирования предложения. Конечно, не все сразу получалось. Но сейчас работа по данной серии картинок не вызывает у детей затруднения в оречевлении.

Обогащаю речевую деятельность своих воспитанников на предмет самостоятельного формулирования предложения словесной игрой «Что из чего получается». Данная речевая ситуация провоцирует ребенка:

- по трем предметным картинкам составить предложение;
- устанавливать системный зрительный контакт для обращения за помощью;
- задавать вопросы;
- осознавать и принимать информацию получения/изготовления одного предмета из другого.

В процессе данной речевой ситуации ввожу и атрибутивный словарь. Конечно, ребенок повторяет за мной речевые выражения, в которых присутствуют признаки предметов. Однако, эхολализация предъявленного знания закрепляет образцы речевых фраз. Многократное повторение одних и

тех же эхололичных высказываний в связи с определенной речевой ситуацией предоставляет ребенку с РАС возможность понять смысл сказанного и использовать эти слова для самостоятельного общения, без подсказок.

Виды речевых задач, предъявляемых мною обучающимся на уроках постепенно усложняются.

При проектировании речевых ситуаций на уроке активно использую способность обучающихся с РАС к запоминанию зрительной информации, а именно, обучаемости глобальному чтению. Смысл речевой ситуации «Составь текст» заключается в предъявлении ребенку сюжетной картинки «Времена года», безусловно, соответствующей возрасту, составленного небольшого текста по содержанию данной картинки и набора разрезанных слов из текста. На первом уроке мы разговариваем по картине, вернее, ребенок активно слушает меня, проявляет попытки общения. На этом же уроке подтверждаем содержание картинки прочтением текста, анализируем его. На следующем занятии работа по картине продолжается, текст читается вновь и вводится новый вид деятельности - из разрозненных слов текста ребенок составляет уже знакомый текст, безусловно, имея перед глазами образец. Навык глобального чтения помогает ребенку справиться с этим заданием и быть успешным. Данная речевая ситуация стимулирует речевую коммуникацию через зрительный, эмоциональный, тактильный контакт, обогащает импрессивную и экспрессивную речь ребенка.

С недавнего времени ввела для обучающихся с РАС новую форму речевой коммуникации «Построй предложение». Этот вид деятельности не предполагает ярко-красочного сопровождения, а только разрозненные слова, причем предлоги, союзы предъявляются отдельно. Ребенку, включаясь в работу, необходимо построить простое предложение из 4-6 слов. Мною предложение не озвучиваются, но присутствует одна подсказка - точка в конце последнего слова. С понятием «граница предложения» и знаком, принятым обозначать эту границу, познакомила детей давно. Задание дети приняли хорошо, особых затруднений не испытывают. Помощи просят только в определении места предлогов и союзов в предложении, но не часто. После нескольких подобных речевых ситуаций ребенок с расстройством аутистического спектра готов ко следующей ступени стратегии обучения грамматике русского языка.

Резюмируя вышеизложенное, могу утверждать, что первый учебный результат формирования речевой коммуникации у детей с РАС очевиден. Личностный прирост отмечают не только педагоги, работающие с этими детьми, но и родители. За этим результатом - пробы и ошибки, открытия, системная и упорная работа всех субъектов образовательного процесса. У меня, как у педагога, вопросов стало больше, чем было. А это - путь к самосовершенствованию, к поиску и применению различных технологий, методов и приемов в направлении формирования у детей с РАС умений использовать средства языка и речи для получения и передачи информации,

участвовать в диалоге, самовыражаться с помощью речевых высказываний разного типа.

Литература:

1. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей. Методические разработки. 2-е издание. — М.: Теревинф, 2007. — 108 с. — (Особый ребёнок).

2. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. - М.: ЦПМССДиП. - 87 с.

Мякина Наталья Владимировна,
учитель
ГКОУ СО «Карпинская школа-интернат»
г. Карпинск

Организация образовательной среды при обучении детей с расстройством аутистического спектра (РАС)

Расстройства аутистического спектра относятся к группе расстройств развития, для которых характерны комплексные нарушения в социальных взаимодействиях и коммуникации, а также узость интересов и явно повторяющееся поведение.

Дети-аутисты часто нуждаются в индивидуальном обучении и для успеха в их обучении необходимо учитывать все их психологические особенности.

Важным приемом психологической коррекции детей с РАС является создание для них адекватно организованной среды и поддержания особого аффективного режима занятий. Очень важна регулярность и структурированность занятий, так как у большинства обучающихся наблюдаются стереотипы поведения, которые являются обязательным компонентом адаптации ребенка. В процессе занятий необходимо постоянно поддерживать сложившиеся стереотипы: постоянное помещение, одно и то же время начала и окончания занятий со строгим соблюдением ритуалов. Опыт работы с аутичными детьми показывает, что несоблюдение этих правил может привести к аффективным реакциям у ребенка и срывом занятий.

В процессе занятий очень важен сенсорный комфорт. Это достигается не только организацией спокойной, щадящей для ребенка обстановки помещения, исключающей наличие каких бы то ни было посторонних раздражителей, ярких и скрипучих предметов, но и позитивным эмоциональным настроением учителя на занятие, отсутствием посторонних лиц.

Для усиления психической активности в ситуацию индивидуальных игровых занятий целесообразно вводить дополнительные психокоррекционные приемы в виде музыки, ритмики, пения, шепотной речи и пр. Кроме того, у многих детей с аутизмом наблюдается пристрастие к одному предмету, с которым ребенок не расстается в процессе занятий, предпочитает играть только с ним.

В связи с повышенной возбудимостью, импульсивностью детей с аутизмом, хаотичностью их деятельности необходимы специальные мероприятия по обеспечению их безопасности в процессе занятий.

Занятия должны проходить в специально оборудованном зале. Обязательными являются мягкое освещение, палас или ковер на полу. В зале или кабинете не должно быть острых или тяжелых предметов, неустойчивой

мебели. Не рекомендуется выставлять много игрушек в пространстве, доступном ребенку, так как это может отвлекать ребенка.

Аутичные дети чувствуют себя спокойнее и более безопасно, если существует четкий распорядок дня, четкое соблюдение традиций. Многие дети требуют неукоснительного соблюдения режима дня: прогулка должна проходить в одно и то же время и по одному и тому же маршруту, обед - в один и тот же час, так как аутичные дети трудно приспосабливаются к новой обстановке и к новым людям. Убедить такого ребенка изменить установленный порядок практически невозможно. Эта особенность должна учитываться и при проведении занятий: необходима строгая организация режима, без каких бы то ни было изменений.

Необходимо внедрить в работу визуализированное расписание занятий, один из важнейших составных компонентов обучения, который сообщает учащемуся с аутизмом, какие занятия будут проводиться и в какой последовательности.

Визуализированные расписания важны для детей с аутизмом по следующим причинам:

- Помогают преодолеть сложности, являющиеся результатом слабой последовательной памяти, и организовать время учащегося.
- Помогают детям с языковыми проблемами понять требования учителя.
- Снижают уровень тревожности и частоту поведенческих проблем.
- Расписания проясняют, какой вид деятельности происходит в определенный период времени, готовят учащихся к возможным изменениям.
- Помогает учащемуся самостоятельно перейти от одного вида деятельности к другому, из одной зоны в другую, сообщая, куда ему необходимо направиться после окончания конкретной работы.
- Визуализированное расписание использует стратегию «сначала-потом».
- Расписание может включать различные виды социального взаимодействия.
- Можно повысить мотивацию учащегося выполнить до конца менее привлекательные задания, перемежая их с более привлекательными для него видами деятельности, включенными в визуализированное расписание.

Можно сделать вывод, что особенности социального, сенсорного, речевого и познавательного развития приводят к необходимости создания специальных условий, обеспечивающих эффективность обучения детей, имеющих расстройства аутистического спектра.

Скрябина Елена Александровна,
учитель,
ГКОУ СО «Екатеринбургская школа № 1»,
город Екатеринбург

Психолого-педагогическая адаптация детей с интеллектуальной недостаточностью к условиям школьного обучения

Одна из важнейшей целей специальной (коррекционной) общеобразовательной школы - адаптация учащихся с недостатками умственного развития, в том числе, имеющих расстройства аутистического спектра.

Адаптация (от лат. *Adaptatio* – приспособлять) – приспособление организма, личности или группы к измененным внешним условиям. Различают адаптацию физиологическую, при изменении строения и функций организмов к условиям существования; социально-психологическую при включении в новую группу; профессиональную при включении в новые условия труда.

Переход к школьному обучению коренным образом изменяет весь образ жизни ребенка. В этот период в его жизнь входит учение, деятельность обязательная, ответственная, требующая систематического организованного труда; кроме того, эта деятельность ставит перед ребенком задачу последовательного, преднамеренного усвоения знаний, что предполагает совершенно иную, чем в дошкольном детстве, структуру его познавательной деятельности.

Школьная адаптация (в первом классе) – особый и сложный период в жизни умственно отсталого ребенка: он осваивает новую социальную роль ученика, новый вид деятельности - учебную, изменяется социальное окружение, появляются одноклассники, учителя, школа как большая социальная группа, в которую включается ребенок, наконец, изменяется уклад его жизни.

В связи с введением в начальной школе ФГОС подходы к сути адаптации изменились, значительно расширился перечень критериев успешной адаптации. Согласно новым образовательным стандартам в ходе организации учебно-воспитательного процесса в начальной школе необходимо делать акценты на личностно-ориентированном, системно-деятельностном и здоровьесберегающем подходе.

Системный подход обязывает педагогов к поиску таких путей и способов в коррекционной работе, которые бы наилучшим образом соответствовали индивидуальным возможностям учащихся, особенно в начальный период их обучения в школе.

Поэтому, проблема школьной адаптации является актуальной для педагогов образовательных учреждений специальных (коррекционных) школ.

В психологии адаптация ребенка к школе рассматривается как важный, но трудный этап его приспособления к новым видам социально значимой деятельности.

В самом распространенном своем значении школьная адаптация понимается как приспособление ребенка к новой системе социальных условий, новым отношениям, требованиям, видам деятельности, режиму жизнедеятельности.

Адаптация детей с интеллектуальной недостаточностью младшего школьного возраста к обучению в школе представляет в качестве системы многообразных проблем.

Адаптируясь к школе, первоклассник перестраивает свою эмоционально-волевою, познавательную и мотивационную сферы. Обычно период адаптации составляет от 2 до 6 месяца. В этот период некоторые дети могут быть очень шумными, крикливыми, без удержу носятся по классу, коридорам, отвлекаются на уроках, капризничать, реветь. Другие очень скованны, робки, стараются держаться незаметно, слушают, когда к ним обращаются с вопросом, при малейшей неудаче, замечании плачут. Как отмечают родители, у некоторых детей нарушается сон, аппетит, они становятся очень капризны.

Цель адаптационного периода: создать психолого – педагогические условия, обеспечивающие благоприятное течение адаптации первоклассников к школьному обучению.

Каковы же задачи адаптационного периода для первоклассников:

- помочь ребенку вжиться в позицию школьника (поэтому важно показать различие: школьник — не школьник);
- подготовить родителей к новой роли — родителя школьника.

Основные показатели благоприятной адаптации ребенка:

1. Сохранение физического, психического и социального здоровья детей.
2. Установление контактов с учащимися и учителями.
3. Формирование адекватного поведения.
4. Овладение навыками учебной деятельности.

Для сохранения физического, психического и социального здоровья детей необходимо правильно организовать школьную жизнь первоклассника.

1. Соблюдение режимных моментов (проведение утренней зарядки)
2. Соблюдение режима проветривания классной комнаты
3. Привитие гигиенических норм поведения
4. Релаксация (прослушивание спокойных музыкальных произведений, хоровое пение детских и фольклорных песен)
5. Рефлексия (формирование самооценки ребенка)
6. Выстраивание позитивных взаимоотношений (похвала, ориентируем на успех)
7. Улыбка учителя и его доброжелательное отношение
8. Организация подвижных игр на перемене или наоборот

9. Систематическое проведение физминуток
10. Смена деятельности на уроке
11. Организация разнообразных форм работы (групповая, парная, фронтальная, индивидуальная)
12. Использование разнообразных типов уроков (урок-сказка, экскурсия, путешествие, игра, театрализация)

Игра на уроке в значительной степени приближает условия обучения в школе к условиям детского сада, что крайне важно. Использование игровых форм в работе с младшими школьниками помогает решать педагогические задачи быстрее, чем другие средства. Хорошие результаты в обучении детей младших классов дают групповые формы организации занятий, напоминающие сюжетно-ролевые игры.

Как бы ни старался учитель отбирать содержание, методы и формы работы, если они не будут приняты учащимися, работа не даст положительных результатов. Значит, у каждого ребенка должен быть мотив учения. Продуманная мотивация обеспечения активности познавательной деятельности ученика является движущей силой в развитии ребенка, в его деятельности. Я широко использую приемы создания социальной мотивации (поощрения: похвала, звездочки, смайлики, создание ситуации успеха в труде, использование занимательности на уроке и т.д.). Важно вовремя поддержать первоклассника, похвалить, побудить стремление стать лучше. Считаю похвалу ведущей формой стимуляции активности обучающихся. Но она должна быть обоснованной и не чрезмерной. Я заметила, что одного ребенка частая похвала побуждает к дальнейшей работе на уроке, другого ослепляет. Эмоции его настолько сильны, что внимание рассеивается, работоспособность снижается. Такого ученика хвалю в конце урока, а на уроке создаю условия для спокойной, ровной работы. В конце урока стараюсь поощрить каждого ученика: одних за быструю, правильную и четкую работу в течение всего урока, других за то, что сегодня работали лучше, чем вчера, третьих за то, что помогли однокласснику и т.д. На начальном этапе обучения нельзя скупиться на похвалу, одобрение, поддержку.

Конечно, не приходится рассчитывать на быстрый положительный результат воспитания. Не всегда бывает просто найти к детям подход. И тут сложно обойтись без помощи родителей. Готовиться к новой роли — родителей ученика — необходимо и взрослым. Нельзя резко менять свои требования к ребенку. То, что мама с папой тоже начинают ориентироваться только на отметку («Кто же любит троечников, мой дорогой»), может травмировать малыша больше, чем сами школьные неприятности. Важно, чтобы самооценка ребенка не повисала в воздухе, не была выдуманной, идеальной, надо, чтобы она была подкреплена чем-то реальным. Он должен знать, что он многое может и многое умеет (а что-то - даже лучше, чем другие, например, рисовать, лепить, петь, читать стихи).

Только вместе с родителями, общими усилиями можно добиться того, чтобы ребенок раскрыл свои способности.

Меня радуют результаты моей работы: дети с желанием идут в школу, делятся своими радостями и огорчениями со мной и с друзьями, стремятся помочь друг другу, учатся сочувствовать и сопереживать. Помочь написать букву, цифру, ответить на уроке, помочь переодеться на урок физкультуры, помочь застегнуть пуговицу на рубашке – все это делается как должное, будто иначе и быть не может. Благодаря положительному эмоциональному климату мне удастся сформировать у детей познавательную активность, помочь овладеть умениями и навыками в разных видах деятельности.

Главное, дети привыкли к школе, друг к другу, к учителю.