

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П.АСТАФЬЕВА»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования

Кафедра психологии детства

Направление 44.03.02 (050700.62) «Психолого-педагогическое образование» профиль
«Психология и педагогика дошкольного образования»

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой психологии детства

 В.А.Ковалевский

«18» июня 2015г.

Выпускная квалификационная работа

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА С
РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОШКОЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

Выполнил студент группы 41

Новикова Екатерина Сергеевна  18.06.2015 г.
(подпись, дата)

Форма обучения очная

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры
педагогики детства И.Г. Каблукова  18.06.2015 г.
(подпись, дата)

Рецензент:
к.п.н., ст.преподаватель кафедры общей
педагогики и образовательных технологий
КГПУ им. В.П.Астафьева С.В. Шандыбо  19.06.2015 г.
(подпись, дата)

Дата защиты 01.07.2015 г.

Оценка _____

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА С РАС В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОО	
1.1. Понятие психолого-педагогического сопровождения в современной науке	6
1.2. Особенности детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра..	15
1. 3. Технология сопровождения ребенка с РАС в образовательном процессе ДОО	23
ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ	29
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ УСЛОВИЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА С РАС В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОО	
2.1. Изучение особенностей ребенка дошкольного возраста с РАС	31
2.2. Реализация условий психолого-педагогического сопровождения ребенка с РАС в образовательном процессе ДОО	36
2.3. Анализ и интерпретация результатов исследования	51
ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ	53
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	57
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	60
ПРИЛОЖЕНИЯ	64
Приложение 1	64
Приложение 2	66
Приложение 3	68
Приложение 4	69
Приложение 5	71

Введение

В настоящее время, идея психолого-педагогического сопровождения неразрывно связана с ключевой идеей модернизации современной системы образования, а именно: в системе образования должны быть созданы условия для развития и самореализации любого ребёнка, при этом полноценное развитие личности должно стать гарантом социализации и благополучия.

Увеличение числа детей испытывающих выраженные трудности в обучении, детей с отклонением в развитии диктует необходимость обеспечения в системе образования модели сопровождения обучающихся, как средства гуманизации образовательного процесса.

Технология психолого-педагогического сопровождения детей вошла в практику образовательных организация в начале 2000-х годов и показала свою эффективность.

Проблемы психолого-педагогического сопровождения, его организации и содержания раскрыли в своих исследованиях такие ученые как М. Р. Битянова, Б. С. Братусь, Е. В. Бурмистрова, О. С. Газман, И. В. Дубровина, Е. И. Исаев, Е. И. Казакова, А. И. Красило, В. Е. Летунова, Н. Н. Михайлова, А. В. Мудрик, С. Д. Поляков, М. И. Роговцева, К. Роджерс, Н. Ю. Синягина, В. И. Слободчиков, Ф. М. Фрумин, А. Т. Цукерман, Л. М. Шипицына, И. С. Якиманская и др. Большинство из них рассматривают сопровождение как технологию помощи ребёнку в его личностном росте, установку на эмпатийное понимание ребёнка, на открытое общение.

Сегодня сопровождение рассматривается не только как технология, но и как один из видов профессиональной деятельности всех без исключения педагогических работников: воспитателей, учителей, педагогов-психологов, учителей-логопедов, социальных педагогов и т.д. Владение профессиональными компетенциями по сопровождению от специалистов разного профиля требуется профессиональными и образовательными стандартами разного уровня, а также Законом об образовании РФ.

Хотя сопровождения как технология и как вид профессиональной деятельности может использоваться в работе с любыми категориями граждан, значение его применения особенно велико в случаях, когда это касается больших групп людей, являющихся наиболее уязвимыми в связи с возрастными особенностями и возможностями, в частности детей. Что касается такой возрастной категории, как дети, то в практике использования рассматриваемой технологии, наиболее многочисленными являются такие категории как дети-инвалиды и дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), к числу которых относятся дети, имеющие расстройства аутистического спектра (РАС).

Несмотря на то, что идея психолого-педагогического сопровождения детей активно обсуждается среди учёных, на практике мы сталкиваемся с увеличивающимся количеством детей, испытывающим проблемы в развитии, и недостаточностью разработанностью условий организации психолого-педагогического сопровождения ребенка в образовательных организациях.

Таким образом, актуальным становится вопрос об организации специальных условий, способствующих эффективному психолого-педагогическому сопровождению ребенка с РАС, в педагогическом процессе ДОО, что определило тему нашего исследования: «Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с расстройствами аутистического спектра в образовательном процессе дошкольной образовательной организации».

Цель исследования – выделить и апробировать условия эффективного сопровождения ребенка с РАС в образовательном процессе ДОО.

Объект исследования: процесс психолого-педагогического сопровождения.

Предмет исследования: условия эффективного сопровождения ребенка с РАС в образовательном процессе ДОО.

Цель данного исследования ставит перед собой ряд **задач**:

- уточнить понятие психолого-педагогическое сопровождение;

- изучить особенности детей дошкольного возраста с РАС;
- выделить и теоретически обосновать условия эффективного сопровождения ребенка с РАС в образовательном процессе ДОО;
- изучить трудности ребенка дошкольного возраста с РАС и имеющиеся ресурсы для их преодоления;
- апробировать и описать условия психолого-педагогического сопровождения ребенка с РАС в образовательном процессе ДОО.

Гипотеза исследования – психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС будет эффективным при реализации следующих условий:

- развитие у ребенка минимального количества коммуникативных умений;
- вовлечение семьи ребенка в процесс психолого-педагогического сопровождения;
- готовность педагогического коллектива ДОО к взаимодействию с ребенком;
- проявление сверстниками дружелюбия и инициативности в общении с ребенком с РАС.

Глава 1. Теоретические основы психолого-педагогического сопровождения ребенка с РАС в образовательном процессе ДОО

1.1. Понятие психолого-педагогического сопровождения в современной науке

Вместе с формированием гуманистической направленности образования стала развиваться идея психолого-педагогического сопровождения, как прообраз оказания эффективной квалифицированной помощи всем участникам образовательного процесса.

Представим результаты анализ содержания понятия «сопровождение» в современной науке.

Л. М. Шипицына отмечает, что, сопровождение — это комплексный метод, в основе которого лежит единство взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого. Сопровождение - это метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. При этом под субъектом развития понимается как развивающийся человек, так и развивающаяся система (психолого-педагогическая система)[11].

По мнению ряда ученых (И.С. Якиманская, В.С. Мухина, Н.А. Менчинская, Г.Л. Бардиер, Ю.В. Слюсарев, М.Р. Битянова), сопровождение - это системная комплексная технология помощи личности.

Так Н.Г. Осухова пишет, что сопровождение это специально организованный процесс, направленный на создание условий реализации индивидуально-личностного потенциала [20]. Она считает, что в каждом конкретном случае задачи сопровождения определяются особенностями личности или семьи, которым оказывается помощь, и той ситуации, в которой осуществляется сопровождение.

Э. М. Алекандровская отмечает, что психолого-педагогическое сопровождение — это особый вид помощи ребенку, технология,

предназначенная для оказания помощи на определенном этапе развития в решении возникающих проблем, или в их предупреждении в условиях образовательного процесса [10]. Автор сближает идею сопровождения с идеей поддержки. Она отмечает, что технологии сопровождения помогают анализировать ближайшее окружение, диагностировать уровни психического развития, использовать активные групповые методы, индивидуальную работу с детьми и их родителями, педагогами [1].

А.А. Майер полагает, что сопровождение - это особая форма пролонгированной медико-валеологической, социальной, психологической, педагогической помощи. Результатом такой помощи личности в процессе социализации и индивидуализации является новое качество - адаптивность, т.е. способность самостоятельно достигать относительного равновесия в отношениях с собой и окружающими в благоприятных и в экстремальных ситуациях. По мнению автора, основными характеристиками сопровождения можно назвать процессуальность, пролонгированность, недирективность, погруженность в реальную жизнь человека, особые отношения между участниками процесса.

Т.Г. Яничева под сопровождением понимает систему организационных, диагностических, развивающих мероприятий для педагогов, родителей и детей, создающих оптимальные условия для функционирования образовательной среды, дающей личности самореализоваться[28].

Е. И. Казакова под психолого-педагогическим сопровождением понимает оказание помощи ребенку, его семье и педагогам, в основе которой лежит сохранение максимума свободы и ответственности субъекта развития за выбор решения актуальной проблемы. Это мультидисциплинарный метод, обеспечиваемый единством усилий педагогов, психологов, социальных и медицинских работников; органическое единство диагностики проблемы и субъектного потенциала ее разрешения, информационного поиска возможных путей решения, конструирования плана действий и первичная

помощь в его осуществлении; помощь в формировании ориентационного поля, где ответственность за действия несет сам субъект развития [24].

Таким образом, сущность сопровождения заложена в этимологии самого слова. Сопровождать - значит сопутствовать, идти вместе, быть рядом и помогать [7]. Сопровождение – это не единовременная помощь, а долговременная поддержка ребенка, в основе которой лежит четкая организация, направленная на выбор варианта решения его актуальных проблем. В отличие от коррекции сопровождение предполагает не «исправление недостатков», а поиск скрытых ресурсов человека, опору на его собственные возможности, и создание на этой основе психологических условий для восстановления связей с миром людей [21].

Исходным положением для формирования теории и практики сопровождения стал системно-ориентационный подход, согласно которому развитие понимается как выбор и освоение субъектом развития тех или иных инноваций. Каждая ситуация выбора порождает множественность вариантов решения, опосредованных некоторым ориентационным полем развития. Сопровождение может трактоваться как помощь субъекту развития в формировании ориентационного поля, ответственность за действия в котором несет сам субъект. Важнейшим положением системно-ориентационного подхода выступает приоритет опоры на внутренний потенциал развития субъекта (ключевое положение «педагогика успеха»); следовательно, - на право субъекта самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность. Однако, для осуществления права свободного выбора различных альтернатив развития необходимо научить человека выбирать, помочь ему разобраться в сути проблемной ситуации, выработать план решения и сделать первые шаги.

Идея ориентации на успех и внутренний потенциал субъекта сближает сопровождения с кейс методом и коучингом, в основе которых также лежит использование психологии оптимизма и успеха. Коротко остановимся на их характеристике.

Кейс метод (Case study) - метод анализа ситуаций или метод ситуационного обучения интегрирует в себе технологии развивающего обучения, включая процедуры индивидуального, группового и коллективного развития, формирования многообразных личностных качеств и достижения технологии «создания успеха» [8]. В нем предусматривается деятельность по активизации субъектов образовательного процесса, стимулирование их успеха, подчеркивание достижений. Именно достижение успеха выступает одной из главных движущих сил этого метода, направленного на формирование устойчивой позитивной мотивации и наращивание различных видов позитивной активности. Основная функция метода case-study – учить решать сложные неструктурированные проблемы, которые невозможно решить аналитическим способом. Кейс развивает аналитические и коммуникативные способности в условиях реальных (жизненных) ситуациях.

Коучинг (англ. coaching — обучение, тренировки) — метод консультирования и тренинга, отличается от классического тренинга и классического консультирования тем, что коуч не дает советов и жестких рекомендаций, а ищет решения совместно с клиентом. От психологического консультирования коучинг отличается направленностью мотивации. Так, если психологическое консультирование и психотерапия направлены на избавление от какого-то симптома, работа с коучем предполагает достижение определенной цели, новых позитивно сформулированных результатов в деятельности. В основе коучинга лежит идея о том, что человек является не пустым сосудом, который надо наполнить, а он более похож на жёлудь, который содержит в себе весь потенциал, чтобы стать могучим дубом, которому для этого необходимо питание, поощрение, свет. Способность расти и развиваться заложена в нас.

Еще одним положением, лежащим в основе формирования теории и практики сопровождения, является концепция педагогической поддержки, созданная к середине 90-х гг. О.С.Газманом и группой его коллег

(Н.Н.Михайловой, С.М.Юсфиним, Т.В.Анохиной и др.). «Педагогическая поддержка — особое направление педагогической деятельности, последовательно реализующее принципы личностно ориентированного образования. Оно не только провозглашает обучающегося субъектом образования, но и стремится обеспечить субъект-субъектные, равноправные отношения взрослого и ребенка, направленные на решение проблем, преодоление трудностей, на индивидуальное саморазвитие. Под педагогической поддержкой мы понимаем деятельность профессионалов — представителей образовательного учреждения, направленную на оказание превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, успешным продвижением в обучении, эффективной деловой и межличностной коммуникацией, жизненным самоопределением» [5].

Поддержка проистекает из реальных нужд, которые ребёнок испытывает, но в силу ряда причин не может самостоятельно удовлетворить. Поэтому ему необходима помощь и поддержка другого человека (других людей). Можно сформулировать следующую закономерность: «Поддержка обнаруживает себя в ситуации реальной проблемы ребёнка, которую педагог увидел и при этом осознал своё желание (необходимость) помочь ему». Поскольку поддержка является откликом взрослого на реальную проблему ребёнка, то взрослый должен не только суметь увидеть, обнаружить существование самого факта затруднения у конкретного ребёнка, но и понять, как тот сам его видит, понимает, чувствует.

Таким образом, мы видим, что сопровождение рассматривается как одна из форм педагогической поддержки.

Концепция сопровождения как образовательная технология разработана Е.И. Казаковой. Источниками создания данной концепции послужили исследования и опыт оказания комплексной помощи детям в специализированных учреждениях, а так же опытно-экспериментальная и инновационная деятельность специалистов, взаимодействующих с детьми в

системе образования. В теории сопровождения Е.И. Казаковой относительно развития детей дошкольного возраста утверждается, что в каждом конкретном случае носителем проблемы ребенка выступает как сам ребенок, так и его ближайшее окружение: педагоги, воспитатели, родители.

Таким образом, автор считает, что для осуществления права свободного выбора личностью различных вариантов развития необходимо научить человека разбираться в сущности проблемы, вырабатывать определенные стратегии принятия решения.

Основными принципами сопровождения ребенка в условиях жизнедеятельности в образовательном учреждении, по мнению Е.И. Казаковой являются: рекомендательный характер советов сопровождающего; непрерывность сопровождения; приоритет интересов сопровождаемого («На стороне ребенка»); непрерывность сопровождения; мультидисциплинарность (комплексный подход) сопровождения; стремление к автономизации[10].

Рассмотрим каждый из этих принципов более подробно.

Рекомендательный (необязательный для исполнения) характер. Ключевой идеей сопровождения выступает положение о необходимой самостоятельности ребенка в решении актуальных для его развития проблем, именно поэтому логика сопровождения диктует необходимость отказа от «законодательных» решений, все решения могут носить только рекомендательный характер. Ответственность за решение проблемы остается за ребенком, его родителями или лицами их заменяющими. Чем более компетентен в решении своих проблем ребенок, тем больше прав на окончательное решение должно быть именно у него.

«На стороне ребенка». Все участники сопровождения должны пытаться решить проблему ребенка с максимальной пользой для него.

Непрерывность сопровождения. Ребенку гарантировано непрерывное сопровождение на всех этапах помощи в решении проблемы. Сопровождение прекратится, только тогда, когда проблема будет решена или подход к решению будет очевиден. Этот принцип означает также и то, что дети,

находящиеся под постоянным воздействием факторов риска (хронически больной ребенок, ребенок в системе специального образования, ребенок-сирота), будут обеспечены непрерывным сопровождением в течение всего периода их становления.

Мультидисциплинарность (комплексный подход) сопровождения. Принцип требует согласованной работы «команды» специалистов, проповедующих единые ценности, включенных в единую организационную модель и владеющих единой системой методов.

Стремление к автономизации предполагает создание в образовательной организации службы или группы сопровождения. В состав которых могут входить самые разные специалисты: воспитатели, классные руководители, социальные педагоги, педагоги-организаторы, учителя, психологи, дефектологи, медики, объединенные в группу по принципу осуществления деятельности общего или тематического сопровождения детей или психолого-медико-педагогического консилиума.

Эти принципы помогают осуществлять на практике различные виды психолого-педагогического сопровождения: индивидуальное и системное.

Индивидуальное сопровождение развития ребенка - направлено на всестороннее развитие его задатков и способностей. Эффективность образовательного процесса во многом зависит от степени знаний педагогом своих воспитанников, умения осуществлять к ним дифференцированный подход. Эту задачу помогает решить всесторонняя диагностика, которая дает возможность получать данные о характере и динамике психического развития, о личностных особенностях ребенка, о состоянии его здоровья и социального благополучия.

Поэтому первым этапом деятельности по сопровождению ребенка является сбор информации о нем. Это первичная диагностика соматического, психического, социального здоровья ребенка. При этом используется широкий спектр различных методов: тестирование, анкетирование родителей и педагогов, наблюдение, беседа, анализ продуктов разных видов труда и

деятельности ребенка, документации ОУ. Второй этап - анализ полученной информации. Третий этап: совместная выработка рекомендаций для ребенка, педагога, родителей, специалистов; составление плана комплексной ребенку. Четвертый этап: консультирование всех участников сопровождения о путях и способах решения проблем ребенка. Пятый этап: решение проблем, то есть выполнение рекомендаций каждым участником сопровождения. Шестой этап: анализ выполненных рекомендаций всеми участниками. Седьмой этап: дальнейший анализ развития ребенка. Все этапы условны, т.к. у каждого ребенка своя проблема и в ее решении требуется индивидуальный подход.

Системное сопровождение представляет собой комплекс работ, направленных на проблемы не одного ребенка, а системы в целом. Педагоги, методисты, педагоги-психологи, логопеды, дефектологи и т.п. разрабатывают и реализуют программы развития образовательной системы с учетом создания более благоприятных условий для детского развития. Кроме этого, разрабатываются программы, которые направлены на решение актуальных проблем сегодняшнего времени. При создании данных программ учитывается специфика современного понимания проблемы и путей ее разрешения.

Одним из направлений системного сопровождения является проектирование и реализация программ психолого-педагогической и медико-социальной помощи группе детей с характерными для этой группы проблемами (гиперактивностью, застенчивостью, и др.). Системное сопровождение строится по следующему алгоритму.

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

Поисковый этап. Цель — сбор необходимой информации о путях и

способах решения проблемы, доведение этой информации до всех участников проблемной ситуации, создание условий для осознания информации самим ребенком (включая возможность адаптации информации).

Договорной этап. На этом этапе обсуждаются со всеми заинтересованными лицами возможные варианты решения проблемы, обсуждают позитивные и негативные стороны разных решений, строят прогнозы эффективности, помогают выбрать различные методы. Важно проявить внимание к любым способам решения проблемы, которые называет сам ребенок, не высказывая оценочных и критических суждений. Стимулирование такого рода активности — одна из важнейших задач правильно организованного процесса сопровождения. После того как выбор способа решения проблемы состоялся, важно распределить обязанности по его реализации, определить последовательность действий, уточнить сроки исполнения и возможность корректировки планов. В результате разделения функций возникает возможность для самостоятельных действий по решению проблемы как у ребенка, так и у взрослых (педагога, родителей).

Деятельностный этап. Этот этап обеспечивает достижение желаемого результата. Необходимо помочь участникам решения проблемы почувствовать «вкус успеха» в выполнении договоренности.

Рефлексивный этап — период осмысления результатов деятельности по решению той или иной проблемы. Этот этап может стать заключительным в решении индивидуальной проблемы или стартовым в проектировании специальных методов предупреждения и коррекции массовых проблем, имеющих в образовательной организации.

Таким образом, анализ научной литературы показывает, что психолого-педагогическое сопровождение имеет неограниченное разнообразие видов и форм, которые различаются по направленности, предмету и объекту: сопровождение родительства; сопровождение ребенка (одаренного, гиперактивного, с трудностями в обучении, в критической ситуации и т.д.)

Подводя итоги вышесказанному, сформулируем несколько общих

выводов: психолого-педагогическое сопровождение это форма педагогической поддержки, в основе которой лежит четкая организация, направленная на выбор варианта решения актуальных проблем ребенка, поиск его скрытых ресурсов, опору на его собственные возможности, и создание на этой основе условий для восстановления связей с миром людей. Теоретическими основами психолого-педагогического сопровождения являются системно-ориентационный подход к развитию человека, концепция педагогической поддержки и педагогика успеха. Основными принципами психолого-педагогического сопровождения ребенка являются: рекомендательный характер советов сопровождающего; непрерывность сопровождения; приоритет интересов сопровождаемого; непрерывность сопровождения; мультидисциплинарность сопровождения; стремление к автономизации. Основными характеристиками сопровождения можно назвать процессуальность, пролонгированность, недирективность, погруженность в реальную жизнь ребенка, особые отношения между участниками процесса. Видами психолого-педагогического сопровождения являются индивидуальное и системное сопровождение. Технология сопровождения представлена последовательной сменой следующих этапов (шагов): диагностического, поискового, договорного, деятельностного и рефлексивного этап.

1.2. Особенности детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

Расстройства аутистического спектра (РАС) – спектр психологических характеристик, описывающих широкий круг аномального поведения и затруднений в социальном взаимодействии и коммуникациях, а также жестко ограниченных интересов и часто повторяющихся поведенческих актов [6].

Существует несколько подходов к классификации расстройств аутистического спектра. Рассмотрим некоторые из них: Международную

классификацию болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) и классификацию расстройств аутистического спектра, предложенную К. Гилбертом и Т. Питерсом.

По МКБ-10 спектр аутистических расстройств помещен в класс «Психические расстройства и расстройства поведения», блок «Расстройства психологического развития». По данным МКБ-10 в РАС входят: детский аутизм (F84.0), атипичный аутизм (F84.1), синдром Ретта (F84.2), другое дезинтегративное расстройство детского возраста (F84.3), гиперактивное расстройство, сочетающееся с умственной отсталостью и стереотипными движениями (F84.4), синдром Аспергера (F84.5).

Согласно классификации К. Гилберта и Т. Питерса в РАС входят: классический аутизм или синдром Каннера, синдром Аспергера, детское первазивное (дезинтегративное) расстройство, другие, похожие на аутизм заболевания, аутичные состояния [6].

Специалисты, изучающие эту категорию детей, выдвигают несколько теорий возникновения заболеваний аутистического спектра. Наиболее распространенными являются теории психогенеза и биологические теории. Остановимся на их краткой характеристике[12].

Концепцию психогенной причины детского аутизма предложил почти одновременно с первыми его описаниями Каннер, который полагал, что аутизм возникает в результате неспособности детей к эмоциональному взаимодействию с окружающими (дефект аффективного контакта) или обусловлен отсутствием в раннем детстве (со времени рождения) материнского тепла и внимания, аффективной положительной атмосферы[15]. Особое значение придают взаимодействию матери и ребенка, которое неразрывно связано с постоянным влиянием самых разнообразных раздражителей (стимулов), столь необходимых для созревания функций центральной нервной системы. Тщательное динамическое изучение детей, страдавших РАС, позволило установить, что только патологией

психосоциального взаимодействия объяснить развитие заболевания не удастся.

В группу биологических теории входят генетические концепции, теории нарушения развития головного мозга, связанные с действием перинатальных, а также нейрохимических и иммунологических факторов.

Генетическая теория получила наибольшее распространение. В пользу особой роли генетических факторов при детском аутизме говорят результаты многочисленных исследований. Около 2-3% сибсов (родных братьев и сестер) детей-аутистов страдают тем же заболеванием, что в 50 раз превышает популяционную частоту раннего детского аутизма; наличие детского аутизма в парах монозиготных близнецов (те, которые развиваются из одной яйцеклетки), по данным разных авторов, находится в пределах 36-89%. В парах дизиготных близнецов (от разных яйцеклеток) она близка к 0; риск развития детского аутизма у второго ребёнка после рождения первого с аутизмом достигает 8,7%; у родителей детей-аутистов распространённость аутистических симптомов достигает 25% и более. Несмотря на наличие убедительных данных о существенной роли наследственных факторов в развитии РАС, способ наследования остается неизвестным. Ученые допускают возможность наследования не самого заболевания, а предрасположенности к нему.

Различные генетические гипотезы рассматривают РАС как результат структурных изменений генома на различных уровнях: нуклеотидные замены в генах, изменение числа копий генов, изменение количества хромосом в отдельных клетках[30].

Теории нарушения развития головного мозга, в которых наибольшее значение придают отклонениям в развитии структур головного мозга, основаны преимущественно на теоретических представлениях о его незрелости и на клинических фактах. Компьютерно-томографическими наблюдениями последних лет у детей с РАС установлены морфологические изменения мозжечка, гипоталамуса, червя мозжечка, а также нарушения

созревания нейронов во фронтальной коре, увеличение боковых желудочков мозга. Неоднозначная структура нарушенного развития при разных формах аутизма подтверждается клиническими, нейрофизиологическими и морфологическими исследованиями мозга. Предполагают, что во внутриутробном периоде возможны нарушения созревания нейронов, их преждевременная и повышенная гибель, а также нарушения миграции под влиянием генетических или экзогенных факторов.

Существует также немало исследований негенетического влияния родителей и среды во время раннего развития на вероятность получения диагноза РАС. Одним из предложенных факторов является дефицит витамина D у матери во время беременности, что неблагоприятно влияет на формирование мозга у плода [32]. Помимо этого, была замечена некоторая связь между переживанием природных катастроф во время чувствительного периода и дальнейшим диагнозом РАС [31]. Возраст родителей может служить еще одним фактором, увеличивающим риск развития аутизма. Также немолодой возраст отца (старше 40 лет) оказывал значительное влияние на вероятность развития РАС у его детей: риск рождения ребенка с РАС у отцов старше 40 лет в 5,75 раз больше, чем у отцов младше 30 лет. Наиболее популярным объяснением этого феномена является предложенная Пенроуз [35] версия о том, что с возрастом в сперматocyтах накапливается большое количество «ошибок копирования» — новомутаций, которые, как уже было сказано выше, являются одним из предполагаемых механизмов спонтанного развития РАС. Возраст матери тоже может иметь значение: показано, что риск рождения детей с РАС у матерей старше 35 лет на 30% выше, чем у более молодых.

В качестве объяснения механизма влияния этого фактора на развитие аутизма предложена теория об увеличении нестабильности тринуклеотидных повторов с возрастом: а именно, увеличивается вероятность того, что длина участка хромосомы, состоящего из повторяющихся триплетов, увеличится и превысит границы нормы, ведя к развитию аномалий [34]. Одной из причин

может быть отсутствие иммунитета к инфекциям, встречающимся в стране, в которую иммигрировала мать, что приводит к осложнениям во время беременности [33]. Условия пренатального развития и рождения также могут коррелировать с риском РАС. Преждевременное рождение (раньше 35й недели) [36] связано с повышенным риском развития РАС.

К иммунологическим теориям относят, в частности, предположения о возможном наличии в крови у матерей аутоантител (например, к некоторым 5-НТ-рецепторам, белкам нейрофиламента и др.), нарушающих развитие соответствующих элементов нервной ткани. Из возбудителей вирусных инфекций наибольшее значение придают вирусам краснухи, простого герпеса, гриппа и цитомегаловирусу, которые особенно опасны на ранних стадиях развития плода[37].

Опиоидная теория с открытием опиоидных пептидов пищевого происхождения – казоморфинов (продуктов гидролиза казеина молока), глиадо- и глютенорморфинов (продуктов гидролиза белков злаковых культуры), возникла новая разновидность опиоидной гипотезы - «экзорфиновая гипотеза аутизма». Согласно этой гипотезе патогенез аутизма рассматривается в связи с нарушением проницаемости кишечного барьера, а также снижением активности ферментов, расщепляющих белки и пептиды. Следствием этого является повышенное содержание пептидов в крови ребенка - казо-, глиадо- и глютенорморфинов. Образующиеся экзорфины проникают в мозг, где оказывают воздействие на опиоидную и связанные с ней другие нейрохимические системы, приводя к развитию симптоматики заболеваний аутистического спектра.

Дизнейроонтогенетические теории основывающиеся на нарушениях развития нервной системы, рассматривают аутизм как заболевание, обусловленное дефектами развития мозга на ранних онтогенетических этапах. Так с помощью компьютерно-томографических, магнитно-резонансных, гистологических и нейрохимических исследований выявлены аномалии головного мозга у больных РАС (сокращение объема мозга, объема

височной коры, морфологические изменения мозжечка, гипоплазия червя мозжечка и ствола мозга, патология мозолистого тела, локальное расширение лобной коры, нарушение созревания нейронов во фронтальной коре, изменения перивентрикулярного белого вещества и увеличение объема боковых желудочков мозга).

Однако, аутистические расстройства не могут связываться с поражением какого-либо конкретного отдела мозга. Дизнейроонтогенез сопровождается появлением распространенных диффузных изменений в мозге, следствием которых является нарушение межнейрональных контактов, комиссуральных и ассоциативных связей, что, вероятно, вносит определенный вклад в генез аутистических синдромов.

При всем разнообразии причин возникновения РАС и специфике его развития можно выделить общие для всех детей особенности отдельных психических функций и психических сфер в целом:

- общая логика психического развития ребенка с РАС искажена - уровень развития познавательной, эмоциональной и регулятивной сфер различен, по отношению к возрасту и социально-психологическому нормативу[3];
- у ребенка изменена чувствительность – либо избирательно повышена, либо явно снижена реакция на тактильные и сенсорные раздражители, как следствие снижения или повышения порогов чувствительности;
- в поведении такого ребенка часто доминируют разнонаправленные аффекты, влечения, отсутствует единство и внутренняя логика переживания событий и понимания явлений;
- ребенок негибок, его поведение носит стереотипный, повторяющийся характер (стремление сохранить постоянные, привычные условия жизни и сопротивление малейшим изменениям в обстановке, порядке жизни, маршруту на прогулке; поглощенность однообразными действиями - раскачивание, потряхивание и взмахивание руками, прыжки;

отдает предпочтение одним и тем же предметам и играм, и совершает с ними одни и те же манипуляции) тяжело переживает изменения в окружающем[13];

- у ребенка проявляется выраженная эмоциональная незрелость, большая уязвимость в контактах;
- часто ребенок может иметь причудливые интересы или страхи, быть крайне избирательным в общении, еде и т.п.,
- на ребенка невозможно воздействовать обычными педагогическими приемами.

К числу особенностей ребенка дошкольного возраста с РАС следует отнести:

- игру, отличающуюся от игры нормально развивающихся сверстников тем, что в ней отсутствуют правила. Логика действий или отсутствует полностью, или легко нарушается. Основное содержание игры - действия и манипуляции с предметами;
- ребенок не заинтересован в других детях или в игре с ними. Ребенок отказывается от коллективных игр, предпочитая индивидуальную игру в уединении;
- ребенок видит смысл какой-либо деятельности только тогда, когда она четко заранее запрограммирована: он должен знать, что делать в первую очередь, какую последовательность действий совершать, как закончить;
- ребенок может не иметь речевых навыков, ожидаемых от ребенка его возраста, или не говорить вовсе. Не использует речь как средство общения. Он редко обращается с вопросами, обычно не отвечает на вопросы окружающих, в том числе близких для него людей[2];
- в большинстве случаев ребенок не способен начать и поддерживать диалог;

- отсутствие реакции на речь партнера по общению (избегает смотреть в глаза собеседнику, не улыбается на обращенную к нему речь, не здоровается);

- нарушение невербальной коммуникации (затруднения в понимании и использовании языка тела, например, мимики);

- человек является для ребенка с РАС прежде всего или тем, кто несет в себе какую-либо эмоцию, или тем, кто вызывает у него какую-то эмоциональную реакцию;

- хорошо запоминают лица ранее знакомых людей, особенно эмоционально для них значимых; очень привязываются к взрослому, «ревнуют» и тяжело переживает замены;

- степень осознания и понимания аутичными детьми специфики явления времени, его "течения", динамики, весьма невысока. Время ребенка-аутиста отличается от времени обычного человека так же, как отличается кинолента от альбома с фотографиями, оно предстает именно как набор статичных "картинок", образов, в которых, например, время суток неразрывно связано с сопутствующими явлениями[14];

- своеобразное развитие моторных функций. Нередко оно проявляется в отсутствии плавности движений, неловкости, неуклюжести, в недостаточно координированной походке, в недоразвитии тонкой моторики.

Опираясь на описанные выше особенности, постараемся выделить основные проблемы ребенка с РАС. Сразу хотелось бы отметить, что они лежат в социально-эмоциональной сфере и сфере взаимодействия с другими людьми[18]. Потребность в общении и выражение этих потребностей у ребенка неадекватны по отношению к ситуации взаимодействия. Также у ребенка имеются специфические трудности социальной адаптации (не «считывает» социально-эмоционального контекста ситуации, не понимает юмор, переносный смысл, формирование странных, не адаптивных форм социального взаимодействия; дефицит социальных представлений). Чаще всего ребенок имеет трудности управления своим поведением, трудности

контроля и программирования своего поведения, нуждается в большом объеме и длительности организующей помощи взрослого. Еще одна трудность состоит в активном использовании знаний и навыков в обыденной жизни, ситуациях непосредственного общения с другими людьми, то есть в переносе и адаптации к новой ситуации.

Не смотря на имеющиеся проблемы, дети с РАС обладают хорошими абилитационными возможностями, основой которых являются сохранность интеллекта, раннее развитие отдельных способностей по сравнению с физическим и социально-эмоциональным уровнем его развития.

Таким образом, расстройства аутистического спектра (РАС) – это комплекс расстройств развития нервной системы, который проявляется на физическом и социальном уровнях. Существует два основных подхода к классификации расстройств аутистического спектра: Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) и классификация расстройств аутистического спектра К. Гилберта и Т. Питерса. Наиболее распространенными теориями возникновения заболеваний аутистического спектра являются теория психогенеза и биологические теории. К числу особенностей ребенка дошкольного возраста с РАС следует отнести: особенности и содержание игры; речевое развитие; отсутствие эмоциональной реакции на речь партнера по общению; нарушение невербальной коммуникации; особенности восприятия других людей; особенности организации деятельности; своеобразное развитие моторных функций.

1. 3. Технология сопровождения ребенка с РАС в образовательном процессе ДОО

Следует отметить, что в ФЗ «Об образовании», Федеральных государственных образовательных стандартах всех уровней образования введен раздел «Инклюзивное образование», раскрывающий создание особых

условий в различных образовательных организациях для обучения и воспитания детей с особыми возможностями здоровья. В настоящее время в категорию детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), попадают дети с РАС. Так, сегодня существуют проекты примерных основных образовательных программ для дошкольных образовательных организаций [23, 24], которые предполагают реализацию инклюзивного образования в дошкольных образовательных организациях. Среди категорий детей, рекомендуемых авторами программ к посещению ДОО совместно со здоровыми сверстниками, мы видим лишь четыре группы: детей, страдающих нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, а так же детей с расстройствами аутистического спектра.

При своевременной, квалифицированной профессиональной помощи детям с РАС, они могут успешно социализироваться и интегрироваться в обществе, и достигать высоких результатов. Данная категория детей нуждается в разработке индивидуальных образовательных программ.

Индивидуальная образовательная программа - представляет собой индивидуальный образовательный маршрут ребенка, который проектируется с учетом его склонностей, потребностей и индивидуальных возможностей. Технология психолого-педагогического сопровождения может выступать в качестве основного механизма реализации индивидуального образовательного маршрута ребенка дошкольного возраста с РАС в образовательном процессе ДОО.

Анализ психолого-педагогической литературы (Т.А. Должикова-Басина, А.П. Овчарова, М.С. Рукавицын, Е. А. Чекунова) показывает, что существенным аспектом модели психолого-педагогического сопровождения воспитанников является определение условий, оказывающих влияние на успешность их взаимодействия с окружающими и нахождения в образовательной организации.

Рассмотрим данные условия более подробно.

Современные отечественные и зарубежные исследователи отмечают, что одним из главных недостатков, препятствующих успешному обучению детей с детским аутизмом, является нарушение коммуникативных навыков. Данное нарушение проявляется в виде отставания или отсутствия разговорной речи, неспособности инициировать или поддерживать диалог, а также в виде стереотипных высказываний и ряда других специфических особенностей[27]. В отечественной литературе остается недостаточно разработанной проблема формирования коммуникативных навыков детей с детским аутизмом. Описаны отдельные методические приемы, направленные не столько на формирование коммуникативных навыков, сколько на развитие речи в целом. Сегодня «миф о том, что аутичный ребёнок не хочет общаться, что ему и так хорошо в своём «ауте» - развеян» (О.С. Никольская). Ребёнок — аутист хочет общаться, пытается это делать, но каждый раз, когда он «проявляет активность, то чаще всего это происходит в виде неструктурированных произвольных актов грубого разрушительного характера» (Л.М. Шипицына). Проблема не в том, что аутисты не хотят, а в том, что они не могут взаимодействовать[25]. Это достигается комплексом средств: индивидуальные обучающие игры с ребенком, вовлечение ребенка в групповые игры.

Оказание помощи ребенку не может происходить без участия и согласия семьи. Рассматривая семью как внешний фактор психолого-педагогического сопровождения дошкольников необходимо отметить чрезвычайную значимость отношений между родителями и детьми. Значимость для ребёнка детско-родительских отношений подчёркивается многими авторами (К. В. Бардин, Л. И. Божович, Л. А. Венгер, В. С. Мухина, Г. А. Цукерман). Одной из важных задач деятельности специалистов сопровождения является организация взаимодействия с родителями воспитанников, установление с ними отношений сотрудничества, взаимной поддержки и разделения ответственности в процессе воспитания и развития их ребенка в образовательной организации. Родители – это главные партнеры

педагогов в процессе социализации ребенка и его интеграции в общество, они имеют право быть включенными в процесс принятия решений, оказывающих влияние на их детей.

В настоящее время специалистами инклюзивных образовательных учреждений апробируется и внедряется ряд технологий, способствующих наиболее полному включению родителей в образовательный процесс – с одной стороны, и осознанного разделения ответственности между педагогами и родителями – с другой. Эта работа касается не только родителей «особых детей», но и родителей «обычных» воспитанников. Ведь без их поддержки даже самым профессиональным специалистам невозможно создать истинно принимающую атмосферу, развивать отношения «сотрудничества» и «сотворчества» между всеми участниками образовательного процесса.

«...Родители играют важную, если не ключевую, роль в образовании и поддержке детей с особыми образовательными потребностями. Во-первых, прежде всего, они - родители, со всеми правами и обязанностями, но они также и источники информации, партнеры при разработке и осуществлении программ с участием их детей, а также «потребители» предоставляемого вами образования...Родители – ключевые партнеры в процессе обучения ребенка. У них есть неотъемлемое право быть вовлеченными в принятие решений, которые оказывают влияние на их детей. Родители детей с особыми образовательными потребностями часто нуждаются в поддержке и руководстве, как справиться с отклонениями в поведении ребенка. Существуют неоспоримые данные, что от такого вовлечения выигрывают и дети, и родители» [16].

Готовность педагогического коллектива к взаимодействию с ребенком с РАС стоит остро в практике и активно обсуждается и исследуется в науке. Проблема готовности с психологических позиций исследована в работах Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, Л.И. Божович, А.А. Деркача, Е.А. Климова, Н.В. Кузьминой, В.Н. Леонтьева, К.К. Платонова, В.А. Слостенина, С.Л.

Рубинштейна, А.В. Петровского и др. При анализе психологической готовности авторы указывают на наличие в ее составе структуры конкретного действия и постоянной направленности сознания на его выполнение.

Методологические подходы к определению готовности педагогов к тому или иному виду профессиональной деятельности условно разделяют на функциональный, личностный и личностно-деятельностный. В рамках функционального подхода готовность рассматривается как состояние психики (установка), в котором активизируются такие психические функции, как умение мобилизовать психические и физические ресурсы (Е.П. Ильин, Н.Д. Левитов, В.Н. Мясищев, Г. Оллпорт, Д.Н. Узнадзе и др.). На основании личностного подхода готовность определяется как проявление индивидуально-личностных качеств, формирующихся в результате подготовки к определенному виду деятельности (К.А. Абульханова, Л.С. Выготский, И.С. Кон, М.И. Дьяченко, Н.В. Кузьмина, А.Г. Ковалев, А.Ц. Пуни, В.А. Сластенин, и др.). В рамках личностно-деятельностного (интегрированного) подхода готовность к деятельности рассматривается как проявление индивидуальных, личностных и субъектных особенностей человека в их целостности, обеспечивающее человеку успешность профессиональной деятельности (А.А. Деркач, С.Н. Толстов, К.М. Дурай-Новакова, Л.А. Кандыбович и др.).

По мнению Б.Г. Ананьева, готовность к деятельности характеризуется не только ее свойствами в тот момент, когда совершается деятельность. Автор трактует готовность к профессиональной педагогической деятельности как целостное образование, проявляющееся в наличии у субъекта образа, структуры, определенного действия и постоянной направленности на его выполнение; готовность включает в себя различного рода установки на осознание педагогической задачи, модели вероятностного поведения, определение специальных способов деятельности, оценку своих возможностей в соотношении с предстоящими трудностями и

необходимостью результата. Специфика готовности к педагогическому труду отражена в исследованиях Н.В. Кузьминой, Т.Ф. Садчиковой, В.И. Смирновой, В.И. Спириной, В.А. Слостенина, Е.Г. Шаина, А.В. Перушкина, Д.Ю. Коптева. На основании выше сказанного готовность педагогического коллектива к взаимодействию с ребенком с РАС можно определить как совокупность знаний и представлений об особенностях детей с РАС, владение способами и приемами работы с этими детьми в процессе психолого-педагогического сопровождения, а также сформированность определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности [26].

Сверстники и детский коллектив являются одним из важнейших факторов развития и социализации ребенка. Доказано, что общение с другими детьми помогает дошкольнику лучше выделить и осознать самого себя, обрести инициативность самостоятельность. Повторяя одни и те же движения и звуки, дети как бы отражают друг друга, становятся своеобразным зеркалом, в котором можно увидеть самого себя. Дошкольник, «смотрясь в сверстника», лучше выделяет в самом себе конкретные действия и качества. Исходя из этого, можно полагать, что присутствие сверстников является необходимым условием формирования саморегуляции, произвольности и развития коммуникативных навыков [19].

В научных поисках формирования гуманных отношений выявляется потребность создания таких условий, при которых каждый ребенок, воздействуя с окружающими людьми, выступает субъектом гуманных переживаний и действий и, в то же время, – объектом положительного отношения (Ю. А. Приходько). Это достигается комплексом средств: оптимизацией оценочных воздействий педагога (Я. Л. Коломинский, А. Б. Николаева, Т. А. Репина); обогащением эмоционального опыта общения (Т. И. Бабаева); включением детей в совместную деятельность, побуждаемую гуманными мотивами (Т. И. Бабаева, О. М. Гостюхина, Т. И. Ерофеева и др.); «вооружением» детей умениями проявлять

доброжелательное отношение к окружающим (Н. А. Цуканова); организацией различных видов деятельности и общения дошкольников (О. В. Авраменко).

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение будет эффективно при реализации следующих условий: развитие у ребенка минимального количества коммуникативных умений; вовлеченность семьи ребенка в процесс психолого-педагогического сопровождения; готовность педагогического коллектива ДОО к взаимодействию с ребенком; проявление сверстниками дружелюбия и инициативности в общении с ребенком с РАС.

Выводы по 1 главе

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что психолого-педагогическое сопровождение это форма педагогической поддержки, в основе которой лежит четкая организация, направленная на выбор варианта решения актуальных проблем ребенка, поиск его скрытых ресурсов, опору на его собственные возможности, и создание на этой основе условий для восстановления связей с миром людей. Теоретическими основами психолого-педагогического сопровождения являются системно-ориентационный подход к развитию человека, концепция педагогической поддержки и педагогика успеха. Основными принципами психолого-педагогического сопровождения ребенка являются: рекомендательный характер советов сопровождающего; непрерывность сопровождения; приоритет интересов сопровождаемого; непрерывность сопровождения; мультидисциплинарность сопровождения; стремление к автономизации. Основными характеристиками сопровождения можно назвать процессуальность, пролонгированность, недирективность, погруженность в реальную жизнь ребенка, особые отношения между участниками процесса. Видами психолого-педагогического сопровождения являются индивидуальное и системное сопровождение. Технология сопровождения представлена последовательной сменой следующих этапов (шагов):

диагностического, поискового, договорного, деятельностного и рефлексивного этап.

Расстройства аутистического спектра (РАС) – это комплекс расстройств развития нервной системы, который проявляется на физическом и социальном уровнях. Существует два основных подхода к классификации расстройств аутистического спектра: Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) и классификация расстройств аутистического спектра К. Гилберта и Т. Питерса. Наиболее распространенными теориями возникновения заболеваний аутистического спектра являются теория психогенеза и биологические теории. К числу особенностей ребенка дошкольного возраста с РАС следует отнести: особенности и содержание игры; речевое развитие; отсутствие эмоциональной реакции на речь партнера по общению; нарушение невербальной коммуникации; особенности восприятия других людей; особенности организации деятельности; своеобразное развитие моторных функций.

Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС будет эффективно при реализации следующих условий: развитие у ребенка минимального количества коммуникативных умений; вовлеченность семьи ребенка в процесс психолого-педагогического сопровождения; готовность педагогического коллектива ДОО к взаимодействию с ребенком; проявление сверстниками дружелюбия и инициативности в общении с ребенком с РАС.

Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по реализации условий психологo-педагогического сопровождения ребенка с РАС в образовательном процессе ДОО

Опытнo-экспериментальная работа по сопровождению ребенка с РАС в образовательном процессе дошкольной образовательной организации осуществлялась на базе МБДОУ №257 г.Красноярска. В исследовании приняли участие ребенок (мальчик) 7 лет подготовительной группы комбинированного вида, родители ребенка (мама), дети подготовительной группы (в количестве двадцати двух человек из них 13 девочек, и 9 мальчиков), два воспитателя, педагог-психолог, логопед.

Исследование проводилось в три этапа:

1. диагностический этап, был направлен на изучение ребенка, специфики его аутистических проявлений и особенностей коммуникации;
2. формирующий этап, предполагал организацию условий сопровождения ребенка с РАС в образовательном процессе ДОО;
3. контрольный этап, направлен на повторное изучение ребенка, специфику его аутистических проявлений и особенностей коммуникации.

2.1. Изучение особенностей ребенка дошкольного возраста с РАС

Для изучения особенностей ребенка с РАС нами были отобраны и использованы следующие методы: наблюдение и беседа. Эти методы позволяют зафиксировать внешне проявляемые особенности поведения и ситуации, для которых характерно то или иное поведение ребенка. Наблюдение использовалась как основной метод, а беседа как уточняющий.

С целью изучения особенностей ребенка с РАС мы использовали включенное наблюдение, оно способствовало более целостному изучению особенностей ребенка и позволяло фиксировать естественное поведение

ребенка в группе ДОО. Включенное наблюдение удовлетворило основному требованию - привычная среда жизнедеятельности ребенка с РАС.

В ходе включенного наблюдения фиксировались параметры, отраженные в карте наблюдения (см. Приложение 1). Наблюдение за поведением ребенка проводилось в течение двух недель, наблюдатель располагался в непосредственной близости от ребенка с РАС и делал отметки в карте наблюдения.

Опираясь на определение расстройств аутистического спектра, приведенное в первой главе данного исследования и основные характеристики детей дошкольного возраста с РАС: особенности поведения, особенности коммуникации (вербальной, невербальной коммуникации, особенности вступления в диалог), ограниченность интересов и наличие стереотипий, были выделены параметры наблюдения (контакт, активность, речевая деятельность, целенаправленные действия, эмоциональный тонус и эмоциональные проявления, поведение, динамика продуктивности ребенка в процессе занятий). В карте разработана шкала оценок, проявления ребенком каждого из наблюдаемых параметров: 0 баллов — признак отсутствует; 1 балл — признак слабо выражен; 2 балла — признак выражен, но с искажением; 3 балла — признак четко проявляется. Обработка результатов наблюдения осуществлялась по каждому параметру.

Одновременно с ведением наблюдения за ребенком с родителями и педагогами МБДОУ проводились беседы (см. Приложение 2, Приложение 3). Тематику беседу составляли вопросы об аутистических проявлениях ребенка и развитии его коммуникативных навыков. Структурными компонентами беседы выступали: особенности вербальной коммуникации ребенка с РАС, особенности его невербальной коммуникации, особенности вступления в диалог, поведение ребенка, интересы ребенка.

Беседа с мамой ребенка была организована в кабинете педагога-психолога ДОО и предполагала обсуждение 36 вопросов. Остановимся на общей структуре беседы. Вопросы 1, 2, 3 были направлены для получения

общей информации о ребенке; вопросы 4, 5, 6, 7, 8, 29, 30, 31 позволили уточнить информацию о состоянии здоровья и развития ребенка; вопросы 12, 14, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28 выявляли особенности вербальной коммуникации ребенка; вопросы 13, 16, 17, 18, 23 выявляли особенности невербальной коммуникации ребенка; вопросы 9, 10, 11 позволили выявить особенности поведения ребенка; вопросы 15 и 22 позволили выявить особенности вступления ребенка в диалог; для уточнения интересов ребенка были использованы вопросы 35 и 36; для получения информации о типе воспитания были использованы вопросы 32, 33. Все вопросы беседы были открытого типа, на которые ответы формулировались мамой самостоятельно.

Беседа с воспитателем была организована в групповой комнате во время дневного сна. Беседа состоит из 11 вопросов. Вопросы беседы касались двух содержательных разделов: коммуникативное развитие ребенка (взаимоотношения со взрослыми и сверстниками), интересы ребенка.

Для фиксации результатов бесед применялся метод отсроченной записи ответов. Полученные ответы подвергались качественному анализу: систематизации, обобщению, интерпретации.

Информация, полученная в ходе наблюдения и бесед заносилась в специально разработанную индивидуальную карту ребенка (см. Приложение 4). Информация в карте систематизировалась по разделам: общие данные (состав семьи, братья и сестры, как давно ребенок посещает ДОО); состояние здоровья и развития (специфика аутистических проявлений ребенка, наличие хронических заболеваний, внимание, сон, аппетит, эмоциональное состояние), особенности детско-родительских отношений (тип воспитания, характер привязанности ребенка к матери), особенности игровой деятельности (как и с кем играет ребенок), коммуникативное развитие (вступает ли ребенок в контакт с незнакомыми взрослыми и детьми, вступает ли ребенок в контакт со знакомыми взрослыми и детьми, реакция ребенка на имя и на обращенную к нему речь, использование ритуалов приветствия и прощания), интересы ребенка (любимые книги, игры, занятия ребенка).

Остановимся на заключениях, сделанных по результатам наблюдения и бесед, по каждому разделу.

1. Общие данные: Максим 7 лет, семья неполная (только мама), братьев и сестер нет, ребенок посещает ДОО с трехлетнего возраста.

2. Состояние здоровья и развития: ребенок быстро утомляется, Часто отвлекается, требуя постоянного внимания со стороны взрослого и систематического напоминания о том, что необходимо сосредоточиться на выполняемом деле. Тем не менее, время от времени бывает достаточно сосредоточенным, при выполнении интересных для него заданий, Максим долго не может заснуть, ворочается в постели. Особенности аутистических проявлений ребенка: двигательные стереотипии (раскачивание, потряхивание и взмахивание руками, катание по полу); речевые стереотипии звук «м» и «у». Эмоциональное состояние неустойчиво. Время от времени проявляет крайние формы эмоционального состояния, (неестественный смех, смена настроения, сильное возбуждение).

3. Особенности детско-родительских отношений: стилю воспитания ребенка присущи авторитарные черты. Для мамы свойственны строгость, требовательность, безапелляционность при взаимодействии с ребенком (требует от мальчика доводить начатое до конца, независимо от его желания, даже сквозь слезы). Ребенок очень привязан к матери, он стремится всегда находится рядом с ней.

4. Особенности игровой деятельности: ребенок не участвует в групповых играх со сверстниками, играет один в настольные игры за столом, либо на ковре в кубики. Не является инициатором игры со сверстниками. Мотивом игры является интерес к предметам.

5. Коммуникативное развитие: ребенок не выстраивает коммуникацию с незнакомыми ему сверстниками и взрослыми. В процессе коммуникации мальчик может назвать свое имя только с помощью взрослого. В процессе коммуникации со знакомыми взрослыми использует такие слова, как «Дай», «Мама», «Шокол». Для демонстрации своих

желаний иногда использует указательный жесты, либо берет взрослого за руку и ведет его к нужному ему предмету. Периодически реагирует на свое имя, и обращенные к нему просьбы, такие как «Принеси», «Возьми», «Иди», «Одевайся», «Мой руки» и др. В процессе коммуникации Максим не смотрит в глаза собеседнику, его взгляд «ускользает». Мальчик очень редко использует при общении ритуалы приветствия и прощания, и только при помощи взрослого. Максим не использует в своей речи слова приветствия и прощания.

б. Интересы ребенка: ребенок любит слушать художественные произведения, его любимые сказки «Теремок» и «Курочка Ряба». Любит играть в игры на классификацию, настольные игры лото и домино: «Овощи, фрукты», «Животные». Еще одним любимым занятием ребенка является сбор пазл. Любимыми игрушками ребенка являются деревянные «Кубики», «Мозаики», «Рамки-вкладыши». Максим любит играть с водой и мыльными пузырями.

Результаты анализа каждого из 6 разделов индивидуальной карты ребенка с РАС позволяют сделать вывод об основных трудностях ребенка:

- в области вербальной коммуникации: трудности в понимании и назывании предметов, действий; замедленная реакция на просьбы и поручения партнера;
- в области невербальной коммуникации: недостаточное развитие дифференцированных движений органов артикуляционного аппарата; отсутствуют умения фиксировать взгляд на лице партнёра, смотреть в глаза партнёра по общению; ребенку сложно выполнять предметно-игровые действия со сверстником, пользоваться жестом; понимать и выполнять инструкцию: «дай», «на», «возьми»); понимать и использовать указательные жесты; различать и понимать некоторые эмоциональные состояния людей по выражению их лиц, позам, жестам.

- в области умений вступать в диалог с партнером: ребенок испытывает трудности при обращении к взрослым и детям по различным поводам; не использует слов приветствия, прощания, благодарности.

Все выделенные трудности ребенка относятся к области коммуникативного развития, в связи с чем коммуникативное развитие ребенка с РАС было выбрано в качестве основного содержания психолого-педагогического сопровождения.

Таким образом, результатом первого этапа исследования стала систематизация сведений о психофизиологических особенностях ребенка, специфике аутистических проявлений, особенностях взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, игровых предпочтениях и интересах ребенка и т.п.

2.2. Реализация условий психолого-педагогического сопровождения ребенка с РАС в образовательном процессе ДОО

В ходе теоретического анализа предпринятого в 1 главе, нами было выделено 4 условия, направленные на организацию психолого-педагогического сопровождения ребенка с РАС в образовательном процессе ДОО.

С целью реализации первого условия – наличие у ребенка минимального количества коммуникативных умений - нами была организована и проведена работа по установлению контакта с ребенком, которая строилось на основе его интересов и предпочтений, выявленных в ходе диагностического этапа исследования. Располагаясь не далеко от ребенка, взрослый брал в руки книгу и начинал читать вслух его любимую сказку «Теремок». Сначала ребенок, казалось, не замечал читающего взрослого, но постепенно дистанция между ним и взрослым сокращалась, наступил момент, когда ребенок подошел к взрослому. Тогда ему было предложено рассмотреть книжные иллюстрации к произведению.

Следующим шагом стало введение элементов формирования коммуникативных умений в процесс чтения. Ребенка просили указать жестом, где на рисунке изображен определенный персонаж или часть тела, одежды, пейзажа и т.п. Затем взрослый предлагал ребенку вспомнить, как «говорят» животные. Взрослый несколько раз сам проговаривал: «Ква-ква-ква», - и показывал на изображение лягушки в книге. И стимулировал ребенка к совместному повторению звуков. Далее взрослый называл животное и стимулировал ребенка к самостоятельному повторению звуков. Взрослый: «Лягушка», ребенок: «Ква-ква-ква». Признаком установления контакта с ребенком для нас стал его кратковременный зрительный контакт со взрослым.

Еще одним любимым занятием Максима является сбор пазл. Взрослый наблюдал, как ребенок собирает пазлы, затем постепенно стал включаться в игровую деятельность. В моменты, когда у мальчика возникали трудности в составлении пазла, взрослый подавал ребенку нужную деталь и проговаривал: «Вот деталь. Куда поставить?». Ребенок брал из рук взрослого деталь и находил ее место в общей картинке.

Следующим шагом в нашей работе стали индивидуальные игры и упражнения с ребенком, проводимые педагогами ДОО. Для этого совместно с педагогическим коллективом был разработан индивидуальный комплекс игр и упражнений по формированию навыков приветствия и прощания, которые проводились с ребенком при каждой встрече и прощании педагогов с Максимом. Педагоги регулярно использовали следующие игры на приветствие: «Твоя ладошка, моя ладошка», «Мы на лодочке плывем» и «Ответ на приветствия других людей», после завершения занятий с Максимом, педагоги использовали игру на формирование навыков прощания «Привет! Пока!».

Педагог-психолог подобрал для ребенка комплекс игр на развитие мимики и формирование умений вступать в контакт с другими людьми, умения обращаться с просьбой, выражать согласие или отказ. Разучивание

игр проходило по следующему алгоритму: первый день - знакомство с предлагаемой игрой, второй день - повторение, третий день - запоминание.

Учитель-логопед разработал и проводил с ребенком индивидуальный комплекс артикуляционной гимнастики, предполагающий совместное повторение различных артикуляционных движений.

Таким образом, реализация первого условия позволила закрепить у ребенка навыки использования ритуалов приветствия и прощания; закрепить у ребенка навык устанавливать зрительный контакт с собеседником; развить артикуляционный аппарат; сформировать умение вступать в контакт с другими людьми; умения обращаться с просьбой, выражать согласие или отказ.

С целью реализации второго условия - вовлеченность семьи ребенка в процесс психолого-педагогического сопровождения - была проделана серия консультаций для родителей (см. Приложение 5). Первой темой консультации стала «Особенности коммуникативного развития детей с РАС». В ходе консультации родителям были охарактеризованы основные коммуникативные особенности детей с РАС. И выделены эффективные способы коммуникации с ребенком. Одним из таких способов является введение элементов формирования коммуникативных умений в процесс чтения. Для ознакомления с данным способом маме Максима было предложено посмотреть, как проходит занятие педагога с ребенком. Педагог сидел с Максимом за столом напротив друг друга. Взрослый показывал ему картинку, на которой человек выполняет хорошо различимое простое действие, которое Максим хорошо знает. На картинке был изображен человек, который бежит. Взрослый проговаривал: "Смотри, Максим, человек бежит!". Подчеркивая слово, выражающее действие, чтобы Максим заметил, о чем идет речь в этом упражнении. Взрослый повторял предложение "Человек бежит" много раз, каждый раз подчеркивая глагол. Затем спросил: "Максим, что делает человек?". Взрослый поощрял мальчика сразу, если он попытается сказать "бежит" или "бежать", говоря ему: «Молодец». Таким же

образом маме Максима было предложено проговорить с мальчиком остальные картинки, на которых люди выполняют простые, четко различимые действия (сидит, спит, прыгает и т.п.). Таким образом, происходило обучение мамы педагогическим приемам расширения словарного запаса ребенка.

Следующая консультация на тему «Особенности игровой деятельности, детей с РАС» знакомила родителей с особенностями игры аутичного ребенка и ее видами, давалось понятие стереотипной игры, причины ее использования и особенности (цель и логика игры, смысл производимых ребенком действий; единственный участник игры — сам ребенок; повторяемость — ребенок раз за разом совершает один и тот же набор действий и манипуляций; неизменность — раз установившись, игра остается одинаковой на протяжении очень длительного времени; длительность — ребенок может играть в такую игру годами). Родителям было предложено использовать стереотипную и сенсорную игру как основу для взаимодействия с ребенком. Для родителей были сделаны следующие рекомендации для организации стереотипной игры[29]:

1. наличие комфорта и переживание удовольствия — ложатся в основу использования стереотипной игры как основы взаимодействия с ребенком.

2. на начальном этапе организации взаимодействия с аутичным ребенком взрослого не должно быть «слишком много». Взрослый поначалу лишь наблюдает, затем осторожно подключается к играм ребенка, делая это тактично и ненавязчиво. Для начала нужно просто присесть на некотором расстоянии от ребенка и понаблюдать за его игрой. Не торопите взаимодействие.

3. используя результаты наблюдений, постарайтесь вникнуть в структуру стереотипной игры ребенка: выделите цикл повторяющихся действий; прислушайтесь к бормотанию ребенка во время игры. Ваши выводы помогут в дальнейшем, подскажут, каким образом можно принять участие в его игре.

4. когда ребенок привыкнет к вашему присутствию, можно попробовать организовать взаимодействие с ним внутри стереотипной игры. Не надо много говорить, совершать активные действия. Начните с того, что в нужный момент (вы ведь уже запомнили порядок действий ребенка) подайте ему нужную деталь, чем обратите его внимание на ваше присутствие. Негромко повторите за ребенком его слова. В следующий раз используйте любимую игрушку ребенка, действуя также тактично и постепенно.

5. ваша цель — дать ребенку понять, что вы не мешаете ему играть (как обычно бывает), от вас даже может быть польза. На этом этапе все усилия должны быть направлены на завоевание доверия ребенка.

6. любимая игра ребенка может стать выходом из кризисной ситуации: если у него возникла аффективная вспышка, а причину понять и устранить невозможно — предложите ему любимую игру. Если запущен стереотип игры, то ребенок переключается с захлестнувших его негативных эмоций и приступает к спокойной игре.

7. Наша цель — дать ребенку понять, что вы не мешаете ему играть (как обычно бывает), от вас даже может быть польза. На этом этапе все усилия должны быть направлены на завоевание доверия ребенка. Это потребует времени, усилий и терпения. Ситуация, когда педагог приходит, а ребенок занят своей стереотипной игрой и не обращает на его приход никакого внимания, — обычная в начале занятий с аутичным ребенком. Но если действовать терпеливо и настойчиво, обязательно наступит момент, когда ребенок доверится вам, вы станете для него тем человеком, от которого он будет ждать понимания и помощи. И однажды примет ваше предложение поиграть немножко по-другому.

Данные рекомендации были оформлены в печатном виде и переданы маме ребенка.

Маму Максима познакомили с играми и упражнениями, используемыми педагогами для развития коммуникативных навыков ребенка, для того чтобы можно было играть в уже знакомые мальчику игры

дома. Для этого маме Максима было предложено посмотреть, как проходит занятие ребенка с логопедом. Педагог сидел с Максимом напротив зеркала, показывая Максиму его отражение и многократно повторяя его имя. Затем педагог брал руку Максима и показывал ей на его отражение. Затем педагог задавал мальчику вопрос: "Кто это? Это М. . .". Называя лишь первую букву его имени и проговаривая полностью лишь тогда, когда Максим делал попытку сам его произнести. Логопед хвалил ребенка за каждую попытку: «Правильно». Постепенно логопед произносил имя ребенка целиком, чтобы научить его называть свое имя, даже когда он не стоит перед зеркалом.

Для родителей ребенка был сделан подбор сенсорных игр, направленных на коммуникативное развитие ребенка. Педагоги познакомили родителей с правилами подобранных игр. Родителем было рассказано о том, что для аутичного ребенка сенсорный компонент мира несет в себе особую значимость, которая сохраняет актуальность за пределами раннего возраста. При этом интерес к предмету у аутичного ребенка отделен от той функции, для которой предмет создан. Для такого ребенка многие предметы окружающего мира представляют собой абстрактные объекты, обладающие набором сенсорных свойств. При этом часто ребенок выделяет для себя некие специфические свойства, которые незначимы для нас. Так, он подбрасывает высоко вверх журналы и следит за их полетом, который сопровождается шелестом страниц. Рвет на куски тесто, но отказывается слепить из него пирожки. Ребенок исследует предметы и материалы в поисках приятных сенсорных ощущений, а понравившееся ощущение стремится получить вновь и вновь[29].

Мы исходим из положения, что мир предметов и их свойств значим для аутичного ребенка, привлекает его внимание и интерес. В моменты получения сенсорных ощущений ребенок испытывает удовольствие, которое проявляется во всем его облике, а также в степени целеустремленности (если попытаться переключить его внимание на что-то другое, он будет настаивать на продолжении понравившегося занятия, а если попытаться запретить —

ответом станет бурно выраженный протест). Цель проведения с аутичным ребенком специально организованных сенсорных игр — создание эмоционально положительного настроения. Она подразумевает обязательное участие взрослого: во-первых, педагог (или мама) предлагают ребенку пережить новое приятное ощущение; во-вторых, взрослый проживает это ощущение вместе с ребенком. Механизм проведения игры следующий: привлеченный новым ощущением, ребенок соглашается на участие в игре, а полученное удовольствие связывается у него с образом взрослого. Разделяя с ребенком положительные эмоции, разнообразя их и делая переживание удовольствия более насыщенным, привело к тому, что ребенок стал доверять и, зная, что с нами интересно, с готовностью шел на сотрудничество.

Для знакомства с сенсорной игрой маме Максима было предложено посмотреть, как воспитатель играет с мальчиком в игру «Открывай! — Закрывай!». Для игры педагог перевернул наполненную водой пластиковую бутылку. Затем воспитатель подставил ладонь под вытекающую из горлышка струю, комментируя свое действие словами: «Закрыли водичку! Как ты попросишь открыть воду? Скажи: "Анна Ивановна (побуждает ребенка использовать обращения), открывайте!" Вот, открыла — снова потекла водичка: буль-буль-буль!». В следующий раз воспитатель действовал ладонью ребенка, побуждая его закрыть и открыть воду. Затем маме Максима было предложено поиграть с мальчиком в данную игру.

Также, был сделан подбор компьютерных игр для развития вербальной коммуникации и обучение родителей правилам их использования («Баба-Яга учится читать», «Веселая читайка», Программа АВА Flashcards и т.п.). Так родителям предлагалось проводить занятия с ребенком дома с использованием данных компьютерных игр, в которых ребенок должен прикоснуться к изображению, чтобы прозвучали слова или фразы.

Также, родителям предлагалось в процессе чтения сказок и рассматривания иллюстраций к ним, фиксировать внимание Максима на эмоциональных состояниях героев (выражениях их лиц, позах, жестах и т.п.),

а затем проговаривать их с ребенком «Мальчик улыбается», «Бабушка плачет». Перед родителями ставилась задача постоянного стимулирования ребенка к произношению звуков, слов, фраз.

Таким образом, реализация второго условия позволила родителям получить знания об особенностях коммуникативного развития ребенка с РАС; научить родителей различным способам установления контакта и взаимодействия с ребенком (с помощью игр, в процессе чтения художественной литературы, в процессе рисования и т.п.); показать родителям ребенка различные методы развития коммуникативных навыков (в процессе чтения сказок, при помощи обучающих игр, с помощью компьютерных игр, с использованием приема «завершение фразы», при котором ребенок завершает фразу начатую родителем при прочтении хорошо знакомых ребенку художественных произведений).

С целью реализации третьего условия - готовность педагогического коллектива ДОО к взаимодействию с ребенком с РАС - был проведен семинар «Сущность процесса сопровождения: особенности и отличия». Сначала ведущий предлагает участникам обсудить сущность понятия сопровождение и его смысл для каждого педагога. Затем было предложено выделить основные отличия процесса сопровождения от других видов профессиональной деятельности педагога. После чего участникам предлагалось выделить категории детей, нуждающиеся в сопровождении по их мнению. В ходе семинара педагоги пришли к выводу, что главный смысл сопровождения - создать ситуацию, которая обеспечила бы успех ребенку, дать ребенку почувствовать радость достижения, осознание своих возможностей, веру в себя.

Следующим шагом стал показ педагогическому коллективу документального фильма «Клеймо», в котором описываются трудности и уникальные способности ребенка с аутизмом. После просмотра состоялось обсуждение увиденного. Для этого был заранее разработан ряд вопросов:

Какие особенности в развитии ребенка были вами замечены (отсутствие речи, нарушение невербальной коммуникации)? Какие трудности испытывает ребенок? (Педагоги выделили основные трудности - восприятие, коммуникация, поведение). Какие резервы имеет ребенок для преодоления имеющихся у него трудностей? (У ребенка сохранен интеллект и высокие способности к стихосложению). Какую помощь может оказать ребенку его ближайшее окружение для преодоления имеющихся трудностей? (Помочь ребенку в развитии «запаздывающих» сфер, расширение коммуникативного опыта, помочь в реализации способности писать стихи).

После этого, некоторые педагоги высказали свое мнение о том, что именно психолого-педагогическое сопровождение направленно на то, чтобы помочь ребенку в преодолении его трудностей. Но важно исходить из проблем каждого конкретного ребенка с РАС. Было установлено, что в ДОО в настоящее время обучается 4 ребенка с РАС. Основными проблемами которых является недостаточное развитие коммуникации, и педагогическому коллективу нужно помочь детям в преодолении имеющихся у них трудностей.

Далее для педагогов ДОО был проведен семинар на тему «Особенности психологического развития детей с РАС». Ведущий предлагает участникам семинара дать свои определения к слову «аутизм», свое понимание этого термина. Мы просили педагогов продолжить предложение: «Я думаю, аутизм — это...» Ведущий фиксировал мысли участников на ватмане. После этого был подведен общий итог: «Аутизм — крайняя форма нарушения контактов, уход от реальности в мир собственных переживаний» (Э. Блейлер)[4]. После этого психолог предлагал участникам семинара представить себе ребенка с подобными особенностями.

На доске схематически представлена фигура ребенка, рядом с доской стоит коробка с карточками, на которых написаны те или иные особенности поведения ребенка. Каждый педагог подходил к доске, вытягивает из коробки карточку, решал, соответствует ли предложенная на

карточке характеристика поведению ребенка с РАС, и в случае соответствия прикрепляет карточку на доску. Во время выполнения задания психолог никак не комментировал ответы педагогов. Когда все участники сделали свой выбор, психолог провел анализ коллективно составленного портрета, отмечая характерные признаки ребенка-аутиста.

Далее ведущий предлагал участникам семинара выбрать для себя материал о способах работы с детьми-аутистами (российский и зарубежный опыт). Задача участников — познакомившись с материалами, обсудить преимущества и недостатки способов работы с аутичным ребенком, а по истечении заданного ведущим времени представить его другим участникам.

После проведения трех мероприятий, направленных на формирование готовности педагогов к взаимодействию с ребенком с РАС, с участием старшего воспитателя и педагога-психолога были разработаны рекомендации для педагогов по работе с данной категорией детей. Рекомендации были оформлены в печатном виде и закреплены на информационном стенде возле кабинета педагога-психолога.

Рекомендации структурированы по основным трудностям ребенка с РАС. Приведем некоторые выдержки из рекомендаций[18,22]:

«Трудности обучения: для того чтобы аутичный ребенок получил возможность постепенно освоить ситуацию обучения, она должна быть максимально структурирована. Давайте ребенку возможность очень четкого выбора и стремитесь, чтобы он был закрытым, а не открытым. Большое значение в обучение приобретает непосредственная физическая помощь в организации действия: взрослый начинает работать руками ребенка, а потом постепенно, с усвоением схемы действия физическая помощь уменьшается и увеличивается роль вербальной регуляции[9].

Трудности коммуникации: для ребенка с РАС необходимо, чтобы все происходящее на занятиях сопровождалось эмоциональными комментариями, в ходе которых педагог проговаривает все действия и

ситуации; следите за тем, чтобы ваша речь всегда была простой и конкретной»[17].

Следующим шагом в нашей работе по формированию готовности педагогов к взаимодействию с ребенком с РАС стало создание библиотеки игр для детей с РАС, включающая в себя игры на установление эмоционального контакта с ребенком, игры на формирования навыков приветствия и прощания, групповые упражнения пальчиковой гимнастики и игры-пантомимы для ребенка с РАС и его сверстников. Для стимулирования воспитателей к созданию библиотеки игр, педагог-психолог на педагогическом совете МБДОУ подготовил выступление о роли и значении игры в установления контакта с аутичным ребенком и формировании коммуникативных умений. Для подбора игр, педагогам был предложен ряд методической литературы [19,29] на электронных носителях.

Библиотека игр была представлена в электронном и в печатном варианте. Для электронного варианта в компьютере педагога-психолога была создана папка «Игры с детьми с РАС». Для оформления игр в печатном виде был создан специальный альбом, который также находился в кабинете педагога-психолога. Чтобы дополнить библиотеку играми, педагоги просто помещали найденную ими игру в электронный и печатный вариант библиотеки. Для того чтобы воспользоваться играми, педагоги приходили в кабинет психолога и искали подходящую игру.

Заключительным этапом работы с педагогами стало проведение мастер-класса «Сенсорные игры с ребенком с РАС». Педагогам было предложено научиться играть в такие игры как «Постучим, Погремим!» и «Мыльные пузыри». Сначала, старший воспитатель в паре с педагогом-психологом наглядно демонстрировали особенности организации и проведения игр с детьми с РАС. После этого, они предложили педагогам поиграть в эти игры самим, попеременно меняясь ролями «педагог 0 ребенок».

Таким образом, реализация третьего условия позволила обеспечить педагогический коллектив ДОО теоретическими знаниями о психологических особенностях развития ребенка с РАС и необходимости включать ребенка в групповую деятельность со сверстниками; обучить педагогов ДОО различным способам установления контакта и взаимодействия с ребенком (умеют использовать игры на установление эмоционального контакта с ребенком); показать педагогам различные методы развития коммуникативных умений ребенка с РАС.

Реализации четвертого условия - проявление сверстниками дружелюбия и инициативности в общении с ребенком с РАС – началось с показа детям мультфильм «Как будто». Перед просмотром воспитатель организовал небольшую вводную беседу, в которой предложил детям посмотреть мультфильм о дружбе. После этого дети смотрели мультфильм. По завершению просмотра с детьми было проведено обсуждение содержания мультфильма, тех эмоций, которые они испытывали при его просмотре. У каждого ребенка была возможность поделиться с друзьями собственным отношением к увиденному и оценить поступки и поведение героев. В ходе беседы с детьми обсуждались следующие вопросы: Что делали главные герои мультфильма? Почему медвежонок и зайчик не захотели играть с белочкой? Дайте характеристику поступку главных героев. Можете ли вы вспомнить похожий случай из своей жизни? Как вы думаете, что такое дружба? Почему хорошо иметь много друзей? Какая главная мысль мультфильма?

В ходе обсуждения дети пришли к следующим выводам: все люди разные и если кто-то на кого-то не похож, это совсем не значит, что он плохой и с ним не стоит играть и дружить. Наши различия только добавляют нам исключительности, нам становится интереснее играть друг с другом. Нужно научимся ценить эти качества и в других. По завершению просмотра мультфильма детям предлагалось выполнить упражнение «Друг к другу». Воспитатель дал детям следующую

инструкцию: «В этой игре нужно делать всё очень быстро, внимательно слушать задания. Как только я скажу фразу «друг к другу», вы должны найти себе партнёра и пожать ему руку, а дальше здороваться теми частями тела, которые я буду называть. Каждый раз, как только я буду говорить «друг к другу», вы должны будете найти себе нового партнёра». Далее следовали команды «ухо к уху; нос к носу; лоб ко лбу; колено к колену; локоть к локтю; спина к спине; плечо к плечу». Игра повторялась 3-4 раза.

Следующим шагом в работе со сверстниками стало проведение воспитателем пальчиковой гимнастики. Эта работа организовывалась с включением в нее ребенка с РАС. Гимнастика проводилась с детьми два раза в неделю после завтрака. В первые дни проведения пальчиковой гимнастики дети активно повторяли все движения за воспитателем, Максим не принимал в ней участие, сидел один. Только во время третьей гимнастики мальчик стал повторять некоторые движения за воспитателем. Увидев, что у Максима не получается повторить все движения, сверстник подошел к мальчику и стал показывать как нужно выполнить упражнение. Максим отреагировал на сверстника дружелюбно, он смотрел на пальцы мальчика, когда сверстник показывал ему упражнение и одновременно пытался повторить упражнение сам. Сверстник «поправлял» движения Максима своими руками, говоря ему: «А теперь нужно согнуть вот этот палец». Максим пытался повторять движения. После нескольких повторений упражнения сверстник сказал Максиму: «Молодец, почти получилось». Воспитатель наблюдал за происходящим со стороны, а после того, как дети закончили, подошел к ним и сказал: «Спасибо Ваня, что помог Максиму научиться делать упражнение, теперь он сможет выполнять их сам».

Зная, что Максим очень любит сказку «Теремок», воспитатели предложили детям организовать постановку этой сказки с помощью пальчикового кукольного театра. Дети, которые хотели принимать участие в постановке, были «артистами», а остальные зрителями. Максим, также был в роли зрителя. Максиму очень понравилось наблюдать за постановкой, он с

большим интересом рассматривал пальчиковых кукол, и даже повторял знакомые ему реплики героев, например, такие как «...Кто в теремочке живет?», «Мышка-норушка». После показа постановки, двое детей, увидев, что Максим с увлечением разглядывал пальчиковых кукол, попросили у воспитателя разрешения взять куклу для Максима, чтобы он мог с ней играть.

Далее воспитатели регулярно организовывали проведение групповых упражнений и игр, направленных на установление эмоционального контакта сверстников с ребенком с РАС. Для того чтобы стимулировать сверстников к совместной игре с Максимом, воспитатели сначала спрашивали детей о том, в какие игры они больше всего любят играть. После того, как все желающие дети рассказали о своих любимых играх, педагоги объясняли детям, что у Максима тоже есть несколько любимых игр. Но так, как Максиму самостоятельно будет трудно показать эти игры детям, то воспитатель покажет детям игры. После знакомства с играми, воспитатель спрашивал у детей, кто бы хотел поиграть с Максимом в предложенную игру. В течение нескольких месяцев несколько сверстников Максима поочередно играли с мальчиком в предложенные игры.

Следует отметить, что Максим не проявлял инициативу во взаимодействии со сверстниками, но когда сверстники подходили к ребенку, с предложением поиграть, то Максим с желанием включался в предлагаемую деятельность и пытался учувствовать в ней. Если сверстники не брали ребенка в игру, он не стремился включиться в нее сам.

Также, воспитателями были проведены совместные игры сверстников и ребенка с РАС на закрепление навыков благодарности «спасибо» и «пожалуйста». Детям предлагалось парами передавать друг другу мяч и в процессе игры благодарить друг друга. Некоторые партнеры Максима по игре нервничали, когда ребенок не мог произнести нужное слово, а некоторые дети помогали мальчику, говоря ему: «Когда я передам тебе мяч, ты должен сказать мне: спасибо, а я отвечу тебе: пожалуйста». Воспитатели

говорили детям, что очень важно быть вежливым к другим людям, но Максиму трудно запомнить слова благодарности самостоятельно, и ему очень нужна помощь друзей. Предлагали помогать Максиму запоминать вежливые слова.

Важным итогом работы со сверстниками стало то, что сверстники стали проявлять к Максиму терпение и понимание, например, когда детям пора было собираться на прогулку, Максима отправляли одеваться первым, после того как мальчик начинал надевать верхнюю одежду, другие дети начинали одеваться сами. Перед выходом на улицу дети ждали, когда Максим наденет обувь и только после этого обувались сами.

Таким образом, реализация четвертого условия позволило проявить дружелюбие по отношению к «другому» сверстнику; некоторые сверстники стали чаще проявлять инициативу в общении и в играх с ребенком с РАС (здороваться и прощаться с ним, помогать при возникновении у ребенка трудностей, брать в игру); овладеть различными способам установления контакта и взаимодействия детей с ребенком с РАС (умеют играть в игры ребенка с РАС).

После реализации всех условий психолого-педагогического сопровождения ребенка с РАС в образовательном процессе ДОО нами были зафиксированы следующие эффекты:

В работе с семьей ребенка: родители обогатились способами установления контакта и взаимодействия с ребенком (с помощью игр, в процессе чтения художественной литературы, в процессе рисования и т.п.);

В работе с педагогическим коллективом ДОО: актуализированы и расширены теоретические знания о психологических особенностях развития ребенка с РАС и необходимости включать ребенка в групповую деятельность со сверстниками; обогащен опыт установления эмоционального контакта и взаимодействия с ребенком.

В работе со сверстниками: некоторые дети стали чаще проявлять инициативу в общении и играх с ребенком с РАС (здороваться и прощаться с ним, помогать при возникновении трудностей, играть с ребенком).

2.3. Анализ и интерпретация результатов исследования

Для оценки эффективности проведенной нами работы по реализации условий психолого-педагогического сопровождения были использованы те же методы, что и в начале исследования: наблюдение за ребенком (см. Приложение 1), беседа с родителями (см. Приложение 2) и педагогами образовательной организации (см. Приложение 3).

Информация, полученная в ходе наблюдения и бесед заносилась в специально разработанную индивидуальную карту ребенка (см. Приложение 4). Остановимся на заключениях, сделанных по результатам наблюдения и бесед по каждому разделу карты после реализации условий психолого-педагогического сопровождения.

1. Общие данные: информация по данному разделу не изменилась.
2. Состояние здоровья и развития: ребенок быстро утомляется, часто отвлекается, требуя постоянного внимания со стороны взрослого и систематического напоминания о том, что необходимо сосредоточиться на выполняемом деле. Тем не менее, время от времени бывает достаточно сосредоточенным, при выполнении интересных для него заданий. Максим долго не может заснуть, ворочается в постели. Особенности аутистических проявлений ребенка: двигательные стереотипии (раскачивание, потряхивание и взмахивание руками, катание по полу); речевые стереотипии звук «ма» и «у». Эмоциональное состояние стало менее переменчивым.
3. Особенности детско-родительских отношений: в стиле воспитания ребенка стали появляться демократические характеристики: мама стала больше прислушиваться к желаниям ребенка, учитывать его интересы

и потребности при взаимодействии. Ребенок по-прежнему очень привязан к матери и стремится находиться рядом с ней.

4. Особенности игровой деятельности: ребенок стал принимать участие в тех играх со сверстниками, правила которых ему знакомы. У Максима совершенствуются игровые умения, он стал совершать с игрушками больше игровых действий.

5. Коммуникативное развитие: ребенок не выстраивает коммуникацию с незнакомыми ему сверстниками и взрослыми. В процессе коммуникации мальчик стал чаще называть свое имя, иногда и без помощи взрослых. Для демонстрации своих желаний Максим чаще использует указательные жесты. Ребенок стал реагировать на обращенные к нему просьбы. Максим научился удерживать кратковременный зрительный контакт с мамой и воспитателями, начал улыбаться в ответ на обращенную к нему улыбку партнеров по общению. Максим стал использовать в своей речи слова приветствия и прощания, также ребенок стал соблюдать ритуалы приветствия и прощания.

6. Интересы ребенка: ребенок любит слушать художественные произведения, его любимые сказки «Теремок» и «Курочка Ряба». Любит играть в игры на классификацию, настольные игры лото и домино: «Овощи, фрукты», «Животные». Еще одним любимым занятием ребенка является сбор пазл. Любимыми игрушками ребенка являются деревянные «Кубики», «Мозаики», «Рамки-вкладыши». Максиму очень нравится рассматривать иллюстрации к сказкам и играть в компьютерные игры, направленные на формирование коммуникативных умений.

Таким образом, после завершения опытно-экспериментальной работы по реализации условий психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС были получены следующие результаты работы:

В области вербальной коммуникации: Максим стал чаще употреблять в своей речи слово «мама». У мальчика расширился словарный запас, он стал использовать такие слова как «шокол» (шоколад), «хлеб», «вклю» (включи),

«мага» (магазин), «кофет» (конфета). Также мальчик стал выполнять такие просьбы как «Подай книгу», «Достань мозаику», «Собирай игрушки». Когда собеседник берет предмет, спрашивая мальчика: «Ты хочешь это?», Максим отвечает: «Это».

В области невербальной коммуникации: Максим научился удерживать кратковременный зрительный контакт с мамой и воспитателями, начал улыбаться в ответ на обращенную к нему улыбку партнеров по общению.

В области умений вступать в диалог с партнером: если Максим хочет чтобы ему прочли сказку, он стал произносить слово «чита» (читать). Максим стал отвечать на приветствие и прощание партнеров по общению, когда ему говорят «Привет», мальчик отвечает собеседнику «Привеее». Когда собеседник прощается с Максимом, в ответ он машет рукой и говорит «Пока». Для демонстрации своих желаний мальчик стал чаще использовать указательный жест, указывая на тот предмет, который он хочет получить.

Также, следует отметить, что Максим стал чаще участвовать в групповых играх со сверстниками, правила которых ему известны. Расширилась тематика игр, Максим стал играть с такими игрушками как конструктор, пальчиковые куклы. У Максима совершенствуются игровые умения, он стал совершать с игрушками больше игровых действий.

Выводы по 2 главе

Опытно-экспериментальная работа по сопровождению ребенка с РАС в образовательном процессе дошкольной образовательной организации осуществлялась на базе МБДОУ №257 г.Красноярска. В исследовании приняли участие ребенок (мальчик) 7 лет подготовительной группы комбинированного вида, родители ребенка (мама), дети подготовительной группы (в количестве 22 двух человек из них 13 девочек и 9 мальчиков), два воспитателя, педагог-психолог, логопед.

На основании проведенных диагностических методик у ребенка с РАС были выявлены следующие трудности:

- в области вербальной коммуникации: трудности в понимании и назывании предметов, действий; замедленная реакция на просьбы и поручения партнера;

- в области невербальной коммуникации: недостаточное развитие дифференцированных движений органов артикуляционного аппарата; отсутствуют умения фиксировать взгляд на лице партнёра, смотреть в глаза партнёра по общению; ребенку сложно выполнять предметно-игровые действия со сверстником, пользоваться жестом; понимать и выполнять инструкцию: «дай», «на», «возьми»); понимать и использовать указательные жесты; различать и понимать некоторые эмоциональные состояния людей по выражению их лиц, позам, жестам.

- в области умений вступать в диалог с партнером: ребенок испытывает трудности при обращении к взрослым и детям; не использует слов приветствия, прощания, благодарности.

С целью организации психолого-педагогического сопровождения ребенка с РАС в образовательном процессе ДОО были созданы следующие условия:

- развитие у ребенка минимального количества коммуникативных умений предполагало: знакомство с ребенком и установление контакта во время чтения сказок и игр с пазлами; индивидуальный комплекс игр и упражнений на формирование навыков приветствия и прощания; комплекс игр на развитие мимики, умений вступать в контакт с другими людьми, обращаться с просьбой, выражать согласие или отказ; индивидуальный комплекс артикуляционной гимнастики; домашние занятия с использованием компьютерных игр;

- вовлечение семьи ребенка в процесс психолого-педагогического сопровождения предполагало: консультации «Особенности коммуникативного развития детей с РАС», «Особенности игровой деятельности, детей с РАС»; ознакомление мамы с играми и упражнениями, используемыми педагогами для развития коммуникативных навыков

ребенка; подбор компьютерных игр для развития вербальной коммуникации и обучение родителей правилам их использования;

- готовность педагогического коллектива ДОО к взаимодействию с ребенком с РАС включало проведение семинаров для педагогов «Сущность процесса сопровождения его особенности и отличия», «Особенности психологического развития детей с РАС»; обсуждение документального фильма «Клеймо»; разработку рекомендации для педагогов по взаимодействию с ребенком с РАС; создание библиотеки игр на установление эмоционального контакта с ребенком, формирования навыков приветствия и прощания; мастер-класс для педагогов «Сенсорные игры с ребенком, имеющим РАС»;

- проявление сверстниками дружелюбия и инициативности в общении с «другим» сверстником предполагало, показ и обсуждение с детьми мультфильма «Как будто»; введения комплекса групповых упражнений пальчиковой гимнастики с участие ребенка с РАС; организацию групповые упражнения и игры, направленные на установление эмоционального контакта; организацию постановки сказки «Теремок» пальчикового кукольного театра; стимулирование совместных игры сверстников и ребенка с РАС на закрепление навыков благодарности «спасибо» и «пожалуйста».

Повторное диагностическое изучение ребенка позволило утверждать что, ребенок стал чаще взаимодействовать со взрослыми и сверстниками; участвовать в групповых играх со сверстниками; у ребенка увеличился словарный запас; ребенок стал использовать ритуалы приветствия и прощания; появилась ответная эмоциональная реакция на партнера по общению.

Таким образом, мы можем констатировать, что подтвердилась наша гипотеза, о том, что психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС будет эффективным при реализации следующих условий:

- развитие у ребенка минимального количества коммуникативных умений;
- вовлеченность семьи ребенка в процесс психолого-педагогического сопровождения;
- готовность педагогического коллектива ДОО к взаимодействию с ребенком;
- проявление сверстниками дружелюбия и инициативности в общении с ребенком с РАС.

Цель работы достигнута, задачи выполнены.

Заключение

Анализ психолого-педагогической и медико-социальной литературы показал, что расстройства аутистического спектра (РАС) – это комплекс расстройств развития нервной системы, который проявляется на физическом и социальном уровнях. Существует два основных подхода к классификации расстройств аутистического спектра: Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) и классификация расстройств аутистического спектра К. Гилберта и Т. Питерса. Наиболее распространенными теориями возникновения заболеваний аутистического спектра являются теория психогенеза и биологические теории. К числу особенностей ребенка дошкольного возраста с РАС следует отнести: особенности и содержание игры; речевое развитие; отсутствие эмоциональной реакции на речь партнера по общению; нарушение невербальной коммуникации; особенности восприятия других людей; особенности организации деятельности; своеобразное развитие моторных функций.

Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС будет эффективно при реализации следующих условий: развитие у ребенка минимального количества коммуникативных умений; вовлеченность семьи ребенка в процесс психолого-педагогического сопровождения; готовность педагогического коллектива ДОО к взаимодействию с ребенком; проявление сверстниками дружелюбия и инициативности в общении с ребенком с РАС.

Опытно-экспериментальная работа по сопровождению ребенка с РАС в образовательном процессе дошкольной образовательной организации осуществлялась на базе МБДОУ №257 г.Красноярска. В исследовании приняли участие ребенок (мальчик) 7 лет подготовительной группы комбинированного вида, родители ребенка (мама), дети подготовительной группы (в количестве 22 двух человек из них 13 девочек и 9 мальчиков), два воспитателя, педагог-психолог, логопед.

На основании проведенных диагностических методик у ребенка с РАС был выявлен ряд трудностей:

- в области вербальной коммуникации: трудности в понимании и назывании предметов, действий; замедленная реакция на просьбы и поручения партнера;

- в области невербальной коммуникации: недостаточное развитие дифференцированных движений органов артикуляционного аппарата; отсутствуют умения фиксировать взгляд на лице партнёра, смотреть в глаза партнёра по общению; ребенку сложно выполнять предметно-игровые действия со сверстником, пользоваться жестом; понимать и выполнять инструкцию: «дай», «на», «возьми»); понимать и использовать указательные жесты; различать и понимать некоторые эмоциональные состояния людей по выражению их лиц, позам, жестам.

- в области умений вступать в диалог с партнером: ребенок испытывает трудности при обращении к взрослым и детям по различным поводам; не использует слов приветствия, прощания, благодарности.

С целью организации психолого-педагогического сопровождения ребенка с РАС в образовательном процессе ДОО были созданы следующие условия:

- развитие у ребенка минимального количества коммуникативных умений предполагало: знакомство с ребенком и установление контакта во время чтения сказок и игр с пазлами; индивидуальный комплекс игр и упражнений на формирование навыков приветствия и прощания; комплекс игр на развитие мимики, умений вступать в контакт с другими людьми, обращаться с просьбой, выражать согласие или отказ; индивидуальный комплекс артикуляционной гимнастики; домашние занятия с использованием компьютерных игр;

- вовлечение семьи ребенка в процесс психолого-педагогического сопровождения предполагало: консультации «Особенности коммуникативного развития детей с РАС», «Особенности игровой

деятельности, детей с РАС»); ознакомление мамы с играми и упражнениями, используемыми педагогами для развития коммуникативных навыков ребенка; подбор компьютерных игр для развития вербальной коммуникации и обучение родителей правилам их использования;

- готовность педагогического коллектива ДОО к взаимодействию с ребенком с РАС включало проведение семинаров для педагогов «Сущность процесса сопровождения его особенности и отличия», «Особенности психологического развития детей с РАС»; обсуждение документального фильма «Клеймо»; разработку рекомендации для педагогов по взаимодействию с ребенком с РАС; создание библиотеки игр на установление эмоционального контакта с ребенком, формирования навыков приветствия и прощания; мастер-класс для педагогов «Сенсорные игры с ребенком, имеющим РАС»;

- проявление сверстниками дружелюбия и инициативности в общении с «другим» сверстником предполагало, показ и обсуждение с детьми мультфильма «Как будто»; введения комплекса групповых упражнений пальчиковой гимнастики с участие ребенка с РАС; организацию групповые упражнения и игры, направленные на установление эмоционального контакта; организацию постановки сказки «Теремок» пальчикового кукольного театра; стимулирование совместных игры сверстников и ребенка с РАС на закрепление навыков благодарности «спасибо» и «пожалуйста».

Повторное диагностическое изучение ребенка и позволило утверждать что, ребенок стал чаще взаимодействовать со взрослыми и сверстниками; участвовать в групповых играх со сверстниками; у ребенка увеличился словарный запас; ребенок стал использовать ритуалы приветствия и прощания; появилась ответная эмоциональная реакция на партнера по общению.

Все это говорит об эффективности проделанной нами работы.

Библиографический список

1. Александровская, Э. М. Психологическое сопровождение дошкольников: учебное пособие / под ред Э. М. Кокуриной, Н. К. Куренковой. – М.: Академия, 2012. – 208 с
2. Аутичный ребенок: пути помощи. - М.: Теревинф, 1997. - 342 с.
3. Башина В.М. Ранний детский аутизм // Исцеление. - М., 1993. - С. 154-165.
4. Блейлер Е. Аутистическое мышление // Хрестоматия по общей психологии. - М.: Изд-во МГУ, 1981. - С.112-125.
5. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. — М., 1995. — №3. — С. 58-65.
6. Гилберг К. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты / К. Гилберг, Т. Питерс. – СПб.: ИСПиП, 1998. – 312 с.
7. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4т.-М.: Русский язык, 1978.-1800 с.
8. Долгоруков А.М. Case-stady как способ понимания // Практическое руководство для тьютера системы Открытого образования на основе дистанционных технологий. – М.: Центр интенсивных технологий образования, 2002. – С. 21-44
9. Жуков Д.Е. Особенности картины мира детей с аутизмом // Психосоциальные проблемы психотерапии, коррекционной педагогики, спец. психологии: Мат-лы III съезда РПА и науч.-практ. конф. Курск, 20-23 октября 2003 г. - Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2003. - 271 с
10. Казакова Е. И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике. — СПб,1998. 108с.

- 11.Кригер Е. Э. Проблема развития профессионального здоровья педагога как предмет исследования в психолого-педагогической науке // известия ПгПу им. В. Г. Белинского. 2012. № 28. с. 823–826
- 12.Кузьмина М. Аутизм // Школьный психолог. - 2000. - № 47-48.
- 13.Лебединская К.С., Никольская О.С. Дефектологические проблемы раннего детского аутизма // Дефектология. - 1994. - № 2. - С.3-8.
- 14.Лохов М.И., Фесенко Ю.А., Рубин М.Ю. Аутизм // Плохой хороший ребенок. (Проблемы развития, нарушения поведения, внимания, письма, речи). - СПб, 2003. - С. 25-36.
- 15.Микиртумов Б.Е., Кошавцев А.Г., Гречаный С.В. Ранний детский аутизм // Клиническая психиатрия раннего детского возраста. - СПб.: Питер, 2001. - С.121-136.
- 16.Митчелл Дэвид. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования (Использование научно-обоснованных стратегий обучения в инклюзивном образовательном пространстве) / Главы из книги, пер. - Аникеев И.С., Борисова Н.В. - М., РООИ "Перспектива", 2009.-270с.
- 17.Никольская О.С. Проблемы обучения аутичных детей // Дефектология. - 1995. - № 2. - С. 8-17.
- 18.Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. - М.: Теревинф, 2000. - 336 с.
- 19.Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей. - Москва, 2003.-160с.
- 20.Осухова Н.Г. Психологическое сопровождение личности в период адаптации к жизненным изменениям. Профорентация и психологическая поддержка — новые возможности занятости: Тез. докл. межрегиональной научно-практической конференции. М.: Красная площадь, 1996. С. 103—105.
- 21.Социальная психология личности в вопросах и ответах: Учеб. пособие/ Под ред. проф. В. А. Лабунской. — М.: Гардарики, 2001.- 397с.

22. Субботина Л.Г. Модель взаимодействия субъектов воспитательно-образовательного процесса в психолого-педагогическом сопровождении учащихся // Сибирский психологический журнал. – 2007. – № 5. – С. 120–125.
23. Федина Н.В., Гамова С.Н., Герасимова Е.Н. Успех/ Проект примерной общеобразовательной программы дошкольного образования [Электронный ресурс]. URL: http://http://www.firo.ru/?page_id=11684 (дата обращения 15.06.2015).
24. Хилтунен Е. А., Борисова О. Ф., Михайлова В. В. Детский сад по системе Монтессори/ Проект примерной общеобразовательной программы дошкольного образования [Электронный ресурс]. URL: http://http://www.firo.ru/?page_id=11684 (дата обращения 15.06.2015).
25. Шипицына Л. М., Хилько А. А., Галлямова Ю. С., Демьянчук Р. В., Яковлева Н. Н. Шбз Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Под науч. ред. проф. Л. М. Шипицыной. — СПб. 2008. 240с.
26. Шумиловская Ю.В. Подготовка будущих учителей технологии к работе в условиях инклюзивного образования // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета (Научный журнал КубГАУ). Краснодар: КубГАУ, 2011. № 3. С. 75-81.
27. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. - М.: МГУ, 1990. - 197 с.
28. Яничева Т. Психологическое сопровождение деятельности школы. Подход. Опыт. Находки // Журнал практического психолога. 2010. № 3. С. 101-105.
29. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. - М.: Теревинф, 2004. - 136 с
30. Advancing Maternal Age Is Associated With Increasing Risk for Autism: A Review and MetaAnalysis / Sandin S. [et al.] // Journal of the American

- Academy of Child & Adolescent Psychiatry. 2012. Vol. 51, № 5, e471. P. 477—486.
31. Autism prevalence following prenatal exposure to hurricanes and tropical storms in Louisiana / Kinney D.K. [et al.] // *J. Autism Dev. Disord.* 2008. Vol. 38, № 3. P. 481—488. doi: 10.1007/s1080360076041460.
32. Cannell J.J. Autism and vitamin D // *Med Hypotheses.* 2008. Vol. 70, № 4. P. 750—759. doi: 10.1016/j.mehy.2007.08.016
33. Gillberg C., Schaumann H., Gillberg I.C. Autism in immigrants: children born in Sweden to mothers born in Uganda // *Journal of Intellectual Disability Research.* 1995. Vol. 39, № 2. P. 141—144. doi: 10.1111/j.136562788.1995.tb00482.x.
34. Increased trinucleotide repeat instability with advanced maternal age / Kaytor M.D. [et al.] // *Hum Mol Genet.* 1997. Vol. 6, № 12. P. 2135—2139.
35. Penrose L.S. Parental Age and Mutation // *The Lancet.* 1955. Vol. 266, № 6885. P. 312—313. doi: 10.1016/S014066736(55)9230569.
36. Risk Factors for Autism: Perinatal Factors, Parental Psychiatric History, and Socioeconomic Status / Larsson H.J. [et al.] // *American Journal of Epidemiology.* 2005. Vol. 161, № 10. P. 916—925.
37. Roman G.C. Autism: transient in utero hypothyroxinemia related to maternal flavonoid ingestion during pregnancy and to other environmental antithyroid agents // *J Neurol Sci.* 2007. Vol. 262, № 1—2. P. 15—26.

Приложения

Приложение 1

Параметры наблюдений за ребенком с аутизмом с РАС

Диапазон оценок — от 0 до 3 баллов:

0 баллов — признак отсутствует;

1 балл — слабо выражен;

2 балла — выражен, но с искажением;

3 балла — четко проявляется.

Параметры наблюдения	Оценки			
	0	1	2	3
Контакт	Контакт полностью отсутствует	Контакт возможен при глубокой заинтересованности ребенка (например, чтобы получить игрушку, ребенок берет взрослого за руку)	Контакт избирательный и неустойчивый (например, ребенок вступает в контакт только в присутствии матери; уходит от контакта, когда его о чем-то просит другой взрослый)	Контакт возможен, но его интенсивность и длительность зависят от настроения и состояния ребенка
Активность	Отсутствует интерес к занятию. Стереотипии, погруженность в себя	Избирательная активность (например/увидев «любимые игрушки», ребенок проявляет активность, стереотипно с ними манипулирует)	Демонстрирует интерес к беседе родителей с педагогом. Проявляет интерес к игрушкам, манипулирует с ними, но быстро пресыщается, переключается на другие задания	Проявляет интерес к занятию, но тревожен, напряжен, чувствителен к тону, вопросу
Речевая деятельность. Экспрессивная речь	Полное отсутствие внешней речи. На высоте аффекта произносит звукосочетания, редкие слова или фразы	Имеется набор коротких стереотипных фраз. Наблюдаются эхолалии. Не пересказывает даже короткий текст. Отсутствуют развернутые фразы	Развернутая речь, но практически недоступен диалог	Развернутая речь, встречаются речевые штампы, голос маловыразительный. Могут наблюдаться эхолалии
Целенаправленные действия	Отсутствуют	Слабо реагирует на инструкцию педагога. Уходит от задания, но может вернуться и повторить действие	Реагирует на инструкцию, но может заниматься другими предметами, которые аффективно	Действия целенаправленные. Может проявлять тревожность, страхи, что отражается на темпе выполнения заданий

			значимы, или повторяют аффективно значимые фразы и слова (например, «картошка», «мяч» и пр.), что снижает эффективность целенаправленных действий	
Эмоциональный тонус и эмоциональные проявления	Недифференцированное отношение к различным ситуациям. Неадекватные эмоции: стойкий негативизм, неэффективность, лабильность и пр. Возможны аутоагрессивные реакции	Избирательное отношение к ситуации, но с выраженным проявлением негативизма, аффективные реакции при изменении ситуации	Напряженность в процессе общения и деятельности, страхи, возможны бурные аффективные проявления при неудовлетворении и потребности	Осторожность, повышенная тормозимость или, наоборот, повышенная расторможенность, возбудимость. При неудачах может проявлять обидчивость, неэффективность
Поведение	Преимущественно полевое поведение без признаков критичности	Частое проявление неэффективности (немотивированные крики, двигательное беспокойство). На замечание не реагирует	На замечание реагирует, но проявляет напряженность, страх, двигательное беспокойство	Чувствителен к оценкам и мнениям окружающих. Напрягается при замечаниях. На поощрение реагирует без выраженных эмоциональных проявлений
Динамика продуктивности ребенка в процессе занятий	Отсутствует. Ребенок может быть сосредоточен на каком-то аффективно значимом действии (например, раскачивании, прыжках, постукиваниях). Или, наоборот, проявляет импульсивность, несдержанность, нецеленаправленно хватается за предметы	Неупорядоченная, хаотичная деятельность в процессе занятий. Недлительное сосредоточение на инструкции педагога	Замедленный или, наоборот, излишне ускоренный темп при выполнении отдельных заданий	Вначале занятий темп может быть замедленным, но постепенно увеличивается. Или, наоборот, вначале наблюдается ускоренный темп, который к концу цикла занятий нормализуется

Вопросы к беседе с родителями ребенка с РАС:

1. И.О. дата рождения, образование, место работы (учебы) (учреждение, должность)?
2. Состав семьи?
3. Как давно ребенок посещает ДОО?
4. Есть ли у ребенка хронические заболевания?
5. Как быстро ребенок утомляется?
6. Хорошо ли ребенок спит?
7. Соблюдает ли ребенок режим дня?
8. Возраст ребенка, когда ему был поставлен диагноз РАС?
9. Пищевое поведение ребенка?
10. Двигательные стереотипии (раскачивание, однообразные повороты головы, кружение вокруг своей оси, машущие движения пальцами либо всей кистью)?
11. Отмечаете ли Вы у ребенка повышенную чувствительность к внешним раздражителям (шум от бытовых приборов, фейерверков, животных, повышение тона голоса и др.)?
12. Какие слова ребенок использует в своей речи?
13. Способность ребенка удерживать зрительный контакт?
14. Подходит ли ребенок к зовущему?
15. Использует ли слова приветствия и прощания в речи?
16. Использует ли жест приветствия?
17. Использует ли жест прощания?
18. Пользуется ли другими жестами?
19. Дает ли по просьбе знакомые предметы?
20. Берет ли вещи по инструкции?
21. Прекращает ли свои действия по инструкции?
22. Обращается ли за помощью в ситуации дискомфорта?
23. Наличие указательных жестов, движений головой (утверждение, отрицание)?
24. Реакция ребенка на обращенную к нему речь?
25. Как ребенок общается со знакомыми взрослыми?
26. Как ребенок общается с незнакомыми взрослыми?
27. Как ребенок общается со сверстниками?
28. Повторение изолированных звуков и слогов?
29. Состояние общей моторики (походка, осанка, ходит ли на полной ступне, может ли прыгать на обеих ногах, на одной ноге, может ли стоять на одной ноге)?
30. Состояние мелкой моторики (умеет ли застегнуть пуговицы, зашнуровать ботинок, завязать бантик, согласованная работа обеих рук)?
31. Задержка развития бытовых навыков?

32. Тип воспитания ребенка?
33. Привязанность к матери?
34. Выполняет ли ребенок какие-то поручения по дому?
35. Интересы ребенка?
36. Любимые игрушки ребенка?

Вопросы к беседе с педагогами комбинированной группы:

1. Реагирует ли ребенок на обращенную к нему речь?
2. Способность ребенка удерживать зрительный контакт?
3. Подходит ли ребенок к зовущему?
4. Реагирует ли ребенок на свое имя?
5. Как ребенок общается со сверстниками?
6. Вступают ли сверстники в контакт с ребенком?
7. Играет ли ребенок в коллективные игры со сверстниками?
8. Умеет ли ребенок самостоятельно одеваться?
9. Во что ребенок играет на прогулке?
10. Любимые игры ребенка?
11. Любимые игрушки ребенка?

Диагностическая карта ребенка

1. Общие данные.
 1. Ф.И.О., дата рождения.
 2. Родители: И.О., дата рождения, образование, место работы (учебы) (учреждение, должность).
 3. Состав семьи: полная, неполная.
 4. Братья и сестры: дата рождения, образование, место учебы (учреждение, класс) (работы (учреждение, должность)).
2. Состояние здоровья и развития ребенка:
 1. Наличие у ребенка хронических заболеваний.
 2. Утомляемость ребенка.
 3. Сон ребенка.
 4. Аппетит ребенка: - хороший, избирательный, отсутствие аппетита.
 5. Особенности аутистических проявлений ребенка:
 - Двигательные стереотипии: постоянно раскачивается, вращается на месте, трясет кистями рук, трясет ногами, сгибает пальцы рук.
 - Поведенческие стереотипии - постоянно включает или выключает свет, закрывает или открывает двери.
 - Речевая стереотипия (эхолалия)
 - Вкусовые стереотипии - периодически облизывает предметы.
 - Обонятельные стереотипии – постоянно обнюхивает предметы.
 - Стереотипии в еде, одежде, маршрутах прогулок.
3. Особенности детско-родительских отношений:
 1. Характер взаимоотношений родителей с ребенком (тип воспитания):
 - Авторитарный стиль родителей в отношениях с детьми характеризуется строгостью, требовательностью, запуганностью. Угрозы, понукания, принуждение – главные средства авторитарного стиля.
 - Либеральный стиль предполагает всепрощенчество, терпимость в отношениях с детьми. Источником либерального стиля является чрезмерная родительская любовь. Суть его заключается в потакании ребенку, в погоне за детской привязанностью путем проявления чрезмерной ласки, вседозволенности.
 - Демократический стиль характеризуется гибкостью. Родители, при демократическом стиле общения, мотивируя свои поступки и требования, прислушиваются к мнению детей, уважают их позицию, развивают самостоятельность суждений.

2. Привязан ли ребенок к матери: сильная привязанность; в зависимости от ситуации; нет привязанности.

4. Коммуникативное развитие:

1. Как ребенок вступает в коммуникацию с незнакомыми взрослыми.
2. Как ребенок вступает в коммуникацию с незнакомыми детьми.
3. Как ребенок вступает в коммуникацию со знакомыми взрослыми.
4. Как ребенок вступает в коммуникацию со знакомыми детьми.
5. Реакция на имя и обращенную к ребенку речь.
6. Использует ли ребенок ритуалы приветствия и прощания.

5. Особенности игровой деятельности:

1. Отношение к игре: положительное, нейтральное, равнодушное, отрицательное.
2. Мотивы игры: интерес к предметам, стремление к самоутверждению в группе сверстников.
3. Участие в коллективных играх со сверстниками.
4. Любимые игры ребенка: настольные игры; конструктор; машинки.

6. Интересы и предпочтения ребенка:

1. Любимое художественное произведение ребенка.
2. Любимый мультфильм ребенка.
3. Любимое занятие ребенка дома.
4. Любит ли ребенок играть с водой, песком, пластилином, мыльными пузырями.

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад №257 комбинированного вида» г. Красноярска

Программа психолого-педагогического сопровождения ребенка с
расстройством аутистического спектра в образовательном процессе
дошкольной образовательной организации

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	73
1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ	73
1.1. Пояснительная записка	73
1.1.1. Цели и задачи реализации программы	73
1.1.2. Принципы и подходы к формированию программы	74
1.1.3. Значимые для разработки и реализации программы характеристики, в том числе характеристики особенностей развития детей дошкольного возраста с РАС.....	76
1.2. Планируемые результаты освоения Программы.....	76
2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ.....	77
2.1. Описание содержания сопровождения ребенка с РАС в соответствии с направлениями коммуникативного развития ребенка:.....	77
2.2. Особенности содержания взаимодействия педагогического коллектива с воспитанниками инклюзивной группы	79
2.3. Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьей ребенка с РАС	79
3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ.	80
3.1. Описание материально-технического обеспечения Программы.....	80
3.2. Описание финансового обеспечения Программы.....	81
3.3. Описание кадрового обеспечения Программы.....	81
3.4. Обеспеченность методическими материалами и средствами обучения и воспитания	81
3.5. Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды.	81
3.6. Описание методического сопровождения педагогических работников	82
ПРИЛОЖЕНИЯ	83
Приложение 1.....	83
Приложение 2.....	88
Приложение 3.....	89

Введение

Нормативные документы для разработки Программа психолого-педагогического сопровождения ребенка с расстройством аутистического спектра в образовательном процессе дошкольной образовательной организации:

- федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования;
- примерная адаптированная основная образовательная программа начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра.

Программа психолого-педагогического сопровождения ребенка с расстройством аутистического спектра в образовательном процессе дошкольной образовательной организации включает в себя следующие направления:

1. работа с педагогами ДОО;
2. индивидуальная работа с ребенком, имеющим РАС;
3. работа с семьей ребенка с РАС;
4. работа со сверстниками ребенка с РАС.

Сроки реализации программы психолого-педагогического сопровождения один учебный год.

1. Целевой раздел

1.1. Пояснительная записка

1.1.1. Цели и задачи реализации программы

Цель программы – оказание помощи ребенку с РАС в развитии коммуникативных компетентностей.

Задачи программы:

- подготовка педагогического коллектива ДОО к взаимодействию с ребенком с РАС и развитию его коммуникативных компетентностей;
- формирование у ребенка с РАС базовых коммуникативных функций, социоэмоциональных и диалоговых навыков.
- обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития коммуникативных компетентностей ребенка с РАС и эффективных способах коммуникативного взаимодействия с ним;
- расширение опыта взаимодействия детей с другим сверстником и обучение детей возможным способам взаимодействия с другим сверстником;
- обеспечение наполняемости развивающей предметно-пространственной среды ДОО компонентами, отражающими интересы

ребенка и способствующими коммуникативному развитию ребенка с РАС.

1.1.2. Принципы и подходы к формированию программы

Программа строится на достижениях отечественной психологической и педагогической науки, которая создала ряд фундаментальных собственных теорий:

1. Деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов)

Основная идея: ребенок развивается только в развивающейся деятельности

1. принцип «субъектности деятельности» - заключается в том, что ребенок выстраивает деятельность самостоятельно: ставит задачу, ищет способы и средства достижения цели и т.п.;

2. принцип творчества - означает приобретение ребенком собственного опыта творческой деятельности;

3. принцип вариативности - предполагает формирование способностей ребенка к отбору вариантов и адекватному принятию решений в ситуации выбора;

4. принцип психологической комфортности – заключается в создании на занятиях доброжелательной атмосферы; развитии диалоговых форм общения;

5. принцип минимакса – ДОО должна предложить ребенку возможность освоения содержания образования на максимальном для него уровне (определяемом зоной ближайшего развития возрастной группы) и обеспечить при этом его усвоение на уровне социально безопасного минимума (государственного стандарта).

2. Возрастной подход (Д.Б. Эльконин)

Основная идея: на каждом возрастном этапе имеется специфика развития ребенка.

1. принцип ведущего типа деятельности - заключается в создании условий для полноценного развития: общения, предметной деятельности и игры.

2. принцип психологического новообразования – означает в появлении качественных особенностей психики, которые впервые появляются в определенный возрастной период и определяют сознание ребенка, его отношение к среде, к внутренней и внешней жизни.

3. принцип социальной ситуации развития позволяет включать систему отношений ребенка, различные уровни социального взаимодействия, различные типы и формы деятельности.

3. Теория об амплификации (А.В. Запорожец)

Основная идея: обогащение развития ребенка в специфических детских видах деятельности.

Теория содержит два положения:

- о развитии и саморазвитии ребенка (выбор деятельности, темы, средств, способов, партнеров и т.п.). Это позволяет развивать и поддерживать индивидуальность ребенка, его самодостаточность;

- о появлении «умных эмоций», которые возникают в результате большого удовлетворения от преодоления самими детьми тех или иных трудностей, возникающих в процессе решения разного рода проблемных задач.

4. Культурно-исторический подход (Л.С. Выготский) обучению отводится ведущая роль по сравнению с процессом развития ребенка

Основные идеи:

- обучение состоит в том, что ребенок способен учиться «по программе взрослого» лишь в той степени, насколько эта программа становится его собственной, что возможно через создание «зоны ближайшего развития», опирающейся на потенциальные возможности ребенка, которые раскрываются и присваиваются в его совместной со взрослым деятельности;

- роль взрослого меняется в зависимости от возраста детей и, от предлагаемого детям содержания и может быть непосредственного и опосредованного характера. Опосредованное влияние осуществляется двумя основными путями: через организацию обучающегося детского сообщества (В.В. Рубцов, А.Г. Асмолов), которое позволяет каждому ребенку чувствовать себя умелым, знающим, способным за счет того, что он имеет постоянную возможность обратиться за необходимой помощью к другим детям или ко взрослому. Это снимает у детей излишнюю тревожность и формирует у ребенка чувство самодостаточности и определенной независимости, без чего невозможно говорить о полноценном личностном развитии ребенка; через использование специально отобранных взрослым развивающих объектов для самостоятельной деятельности (М. Монтессори, А.П. Усова, Н.Н. Поддьяков, А.Н. Поддьяков, Л.А. Парамонова).

5. Теория сопровождения (Л.М. Шипицына)

Основная идея: создание ситуаций, которые обеспечили бы успех ребенку, дали возможность почувствовать радость достижения, осознание своих возможностей. Принципы сопровождения:

- рекомендательный характер сопровождения;
- приоритет интересов ребенка ("на стороне ребенка");
- непрерывность сопровождения;
- мультидисциплинарность (комплексный подход) сопровождения;
- стремление к автономизации сопровождения.

В процессе психолого-педагогического сопровождения необходимо соблюдать ряд условий, оказывающих существенное влияние на решение проблем ребенка:

- учет личных интересов и потребностей ребенка (для внешнего стимулирования коммуникативной активности необходимо включение в процесс психолого-педагогического сопровождения различных предметов, разнообразных видов деятельности, а также тем разговора, интересных для ребенка);

- использование подсказок;
- подкрепление коммуникативных высказываний;
- использование повседневных, естественно возникающих ситуаций в процессе сопровождения. Для реализации данного условия взрослый, находящийся с ребенком, должен рассматривать каждую ситуацию как потенциальную возможность для построения коммуникативного взаимодействия. Это требует предельной внимательности по отношению к поведению и эмоциональным реакциям ребенка. Если взрослый заметил, что ребенок заинтересован чем-либо или готов к взаимодействию, он должен найти возможность для налаживания коммуникативного процесса.

1.1.3. Значимые для разработки и реализации программы характеристики, в том числе характеристики особенностей развития детей дошкольного возраста с РАС.

Для ребенка с РАС наиболее характерны такие трудности как: установление взаимодействий и отношений как с детьми, так и со взрослыми (неспособность начать и поддерживать диалог); задержка речевого развития; отсутствие реакции на речь партнера по общению (избегает смотреть в глаза собеседнику, не улыбается на обращенную к нему речь, не здороваются); нарушение невербальной коммуникации (затруднения в понимании и использовании языка тела, например, мимики); замена местоимений; затрудненное восприятие речевых интонаций; ослабление эмоциональной эмпатии; некоторые двигательные и речевые стереотипии (раскачивание, потряхивание и взмахивание руками, выкрикивание звуков «м» и «у»).

Интересы и предпочтения ребенка:

Ребенок любит слушать художественные произведения. Среди его любимых книг сказки «Теремок» и «Куручка Ряба». Также ребенок любит играть в настольные игры как лото и домино, например, «Овоци, фрукты», «Животные». Еще одним любимым занятием ребенка является сбор пазл. Любимыми игрушками ребенка являются различные деревянные «Кубики», «Мозаики», «Рамки-вкладыши».

1.2. Планируемые результаты освоения Программы

Требования к результатам освоения Программы представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования. К целевым ориентирам дошкольного образования относятся следующие социально-нормативные характеристики развития возможных коммуникативных компетентностей ребенка с РАС:

1. Целевые ориентиры развития возможных коммуникативных компетентностей ребенка с РАС на этапе завершения дошкольного образования:

- ребёнок проявляет инициативность и самостоятельность в общении на доступном для него уровне;

- ребенок отвечает на приветствие и прощание партнера по общению;
- ребенок взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх на доступном для него уровне;
- ребенок понимает устную речь и может выражать свои мысли и желания на доступном для него уровне;
- ребёнок может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками на доступном для него уровне;

2. Целевые ориентиры взаимодействия педагогического коллектива с воспитанниками инклюзивной группы на этапе завершения дошкольного образования:

- воспитанники инклюзивной группы проявляют дружелюбие по отношению к «другому» сверстнику;
- воспитанники инклюзивной группы проявляют инициативность и самостоятельность в общении с «другим» сверстником;
- воспитанники инклюзивной группы обладают различными способами деятельности, направленными на установление контакта и взаимодействие сверстников с ребенком, имеющим РАС;

3. Целевые ориентиры взаимодействия педагогического коллектива с семьей ребенка с РАС:

- родители ребенка обладают знаниями об особенностях коммуникативного развития ребенка с РАС;
- родители ребенка обладают различными способами установления контакта и взаимодействия с ребенком, имеющим РАС;
- родители ребенка обладают различными методами развития коммуникативных навыков ребенка с РАС.

4. Целевые ориентиры работы с педагогическим коллективом ДОО:

- педагогический коллектив ДОО обладает знаниями о психологических особенностях развития ребенка с РАС;
- педагогический коллектив ДОО обладает различными способами установления контакта и взаимодействия с ребенком, имеющим РАС;
- педагогический коллектив ДОО обладает различными методами развития коммуникативных навыков ребенка с РАС;

2. Содержательный раздел

2.1. Описание содержания сопровождения ребенка с РАС в соответствии с направлениями коммуникативного развития ребенка:

Вербальная коммуникация:

- понимание и называние предметов, действий;
- реакция на просьбы и поручения взрослых.

Перечень используемых методических пособий:

1. Делани Т. Развитие основных навыков у детей с аутизмом. Эффективная методика игровых занятий с особыми детьми.- Екатеринбург: Изд-во: Рама Паблишинг, 2014.-272 с.
2. Краузе Е.Н. Практическая логопедия. Конспект занятий по развитию речи у детей дошкольного возраста.- СПб.: Издательство: Корона-Принт, 2014.-80 с.
3. Полякова М. А. Как правильно учить ребенка говорить. Стимулирование развития речи детей. Предупреждение и коррекция речевых нарушений. Постановка речи у неговорящих детей.- М.: Дмитриева Т., 2014.-196 с.

Невербальная коммуникация:

- активизация и выработка дифференцированных движений органов артикуляционного аппарата и подготовка артикуляционной базы для усвоения отсутствующих звуков;
- формирование у ребенка невербальных форм коммуникации (умения фиксировать взгляд на лице партнёра, смотреть в глаза партнёра по общению, выполнять предметно-игровые действия со сверстником, пользоваться жестом, понимать и выполнять инструкцию: «дай», «на», «возьми»); понимание и использование указательных жестов;
- различения и понимания некоторых эмоциональных состояний людей по выражению их лиц, позам, жестам (радость, огорчение, агрессия).

Перечень используемых методических пособий:

1. Нищева Н.В. Весёлая пальчиковая гимнастика. Упражнения для развития мелкой моторики и координации речи с движением.- СПб.: Детство-Пресс, 2015.-32 с.
2. Новиковская О. А. Домашний логопед. Чистоговорки, скороговорки, пальчиковые игры, стихи для развития речи.- СПб.: Астрель, 2013.-96 с.

Диалог:

- обращения к взрослым и детям по различным поводам;
- использования слов приветствия, прощания, благодарности.

Перечень используемых методических пособий:

1. Зырянова Л.Н., Лужбина Т.В. Занятия по развитию речи в детских образовательных учреждениях. - Ростов на Дону: Изд-во: Феникс, 2013.-272 с.
2. С.Гринспен, С.Уидер На ты с аутизмом. Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления. - М.: Теревинф, 2013.-512 с.

2.2. Особенности содержания взаимодействия педагогического коллектива с воспитанниками инклюзивной группы

Задачи взаимодействия педагогического коллектива с воспитанниками инклюзивной группы:

- развитие у воспитанников инклюзивной группы чувства дружелюбия по отношению к «другому» сверстнику;
- развитие у воспитанников инклюзивной группы инициативности в общении с «другим» сверстником;
- обучение детей играм, направленным на установление контакта и взаимодействие сверстников с ребенком, имеющим РАС.

Вербальная коммуникация:

Организация постановки сказки «Теремок» пальчикового кукольного театра

Невербальная коммуникация:

Проведение групповых упражнений и игр, направленных на установление эмоционального контакта

Участие детей в комплексе групповых упражнений пальчиковой гимнастики вместе с ребенком с РАС.

Диалог:

Показ детям мультфильма «О нестандартных детях». Обсуждение с детьми сюжета мультфильма о том, что есть дети, непохожие на других и они очень нуждаются в общении с ними;

Совместные игры сверстников и ребенка с РАС на закрепление навыков благодарности «спасибо» и «пожалуйста».

2.3. Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьей ребенка с РАС

Задачи психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей:

- повышение компетентности родителей в вопросах психологических особенностей развития игровой деятельности и детей с РАС;
- обучение родителей играм, направленным на установление контакта и взаимодействие с ребенком, имеющим РАС;
- обучение родителей различным способам развития коммуникативных навыков ребенка с РАС;

Принципы работы с родителями:

- доброжелательности;
- честности;
- взаимного уважения;
- беспристрастности;

- осведомленности - родители должны быть извещены о цели работы, о применяемых методах и результатах работы.

Содержание работы с родителями ребенка с РАС:

Беседа об индивидуальных особенностях, интересах и предпочтениях ребенка;

Консультация на тему «Особенности коммуникативного развития детей с РАС». Характеристика основных особенностей речевого и коммуникативного развития детей с РАС. Подбор эффективных способов коммуникации с ребенком.

Консультация на тему «Особенности игровой деятельности, детей с РАС». Характеристика особенностей игры аутичного ребенка и ее видов. Понятие стереотипной игры, причины ее использования и особенности (цель и логика игры, смысл производимых ребенком действий; единственный участник игры — сам ребенок; повторяемость — ребенок раз за разом совершает один и тот же набор действий и манипуляций; неизменность — раз установившись, игра остается одинаковой на протяжении очень длительного времени; длительность — ребенок может играть в такую игру годами). Стереотипная и сенсорная игра как основа взаимодействия с ребенком. Подбор и ознакомление родителей с сенсорными играми для коммуникативного развития ребенка (Приложение 2);

Ознакомление с играми и упражнениями, используемыми педагогами для развития коммуникативных навыков ребенка;

Подбор компьютерных игр для развития вербальной коммуникации и обучение родителей правилам их использования (например, игра «Баба-Яга учится читать», «Веселая читайка», Программа АВА Flashcards и т.п.).

3. Организационный раздел.

3.1. Описание материально-технического обеспечения Программы

В МБДОУ создано достаточное материально-техническое оснащение для реализации Программы:

Вид помещения	Функциональное использование	Оснащение
Кабинет педагога-психолога	Проведение групповых и индивидуальных занятий, направленных на развитие коммуникативных навыков у ребенка с РАС.	Компьютерная техника, компьютерные игры для развития вербальной коммуникации (например, игра «Баба-Яга учится читать», «Веселая читайка», Программа АВА Flashcards и т.п.), дидактические карточки «Эмоции», наборы М. Монтессори, развивающие деревянные игрушки (пазлы, рамки-вкладыши, шнуровки).
Кабинет логопеда	Проведение индивидуальных занятий, направленных на	Зеркало, мозаика «Азбука», дидактические карточки «Эмоции»

	развитие артикуляционного аппарата, мимики	
Игровая зона в группе ДОО	Проведение групповых и индивидуальных занятий, направленных на развитие коммуникативных навыков у ребенка с РАС.	Художественная литература (сказки «Теремок» и «Курочка Ряба»), развивающие деревянные игрушки (пазлы, рамки-вкладыши, шнуровки), мозаика «Азбука», настольные игры («Мой первый рассказ», «Буквы»), домино, пазлы с изображением животных, лото.
Музыкальный зал	Проведение групповой постановки пальчикового кукольного театра	пальчиковый кукольный театр «Теремок»

3.2. Описание финансового обеспечения Программы

Для реализации программы психолого-педагогического сопровождения ребенка с РАС в образовательном процессе дошкольной образовательной организации не требуются дополнительные финансовые поступления.

3.3. Описание кадрового обеспечения Программы

Реализация программы психолого-педагогического сопровождения ребенка с РАС в образовательном процессе дошкольной образовательной организации обеспечивается: педагогом-психологом; логопедом; воспитателями; музыкальным руководителем; инструктором по физическому воспитанию.

3.4. Обеспеченность методическими материалами и средствами обучения и воспитания

1. Воробьева Т. А., Крупенчук О. И. Логопедическая гимнастика. Артикуляционная гимнастика. СПб.: Издательский Дом Литера, 2007.-64 с.
2. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. - М.: Теревинф, 2000. - 336 с.
3. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей. - М.: Теревинф, 2003.- 160 с.
4. Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей: Сборник упражнений для специалистов и родителей. - Минск: Изд-во БелАПДИ, 1997.-195 с.
5. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. - М.: Теревинф, 2004. - 136 с

3.5. Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды.

Развивающая предметно-пространственная среда ДОО наполняется компонентами, отвечающими интересам и игровым предпочтениям ребенка с РАС: сказками («Теремок» и «Курочка Ряба»); пазлами с изображением животных; развивающими деревянными игрушками (пазлы, рамки-вкладыши, шнуровки - развивают логику, мелкую моторику пальцев рук); наборами М. Монтессори, дидактическими карточками «Эмоции», мозаикой

«Азбука»; настольными играми «Мой первый рассказ», «Буквы»; Домино и пр.

Все объекты развивающей предметно-пространственной среды, интересующие ребенка, находятся в различных тематических зонах группы ДОО.

Ребенок с РАС имеет свободный доступ ко всем интересующим его объектам развивающей предметно-пространственной среды, наравне с остальными детьми

3.6. Описание методического сопровождения педагогических работников

Работа с педагогическим коллективом ДОО включала в себя:

- семинар для педагогов «Сущность процесса сопровождения: особенности и отличия»;
- показ педагогам документального фильма «Клеймо». Обсуждение сюжета фильма с педагогическим коллективом ДОО;
- семинар для педагогов «Особенности психологического развития детей с РАС»;
- рекомендации для педагогов при работе с ребенком с РАС;
- подбор и ознакомление педагогов с играми на установление эмоционального контакта с ребенком, играми на формирования навыков приветствия и прощания (Приложение 3);
- мастер-класс для педагогов «Сенсорные игры с ребенком с РАС».

Упражнение «Просьба о повторении действия»

Цель: формирование умения попросить повторения действия, добавки.

Стимульный материал: юла.

Ход упражнения: Поиграйте с ребенком в юлу. Каждый раз, перед тем как завести юлу, произнесите «еще», либо «заведи еще». Когда ребенок привык к ходу игры, положите свою руку на ручку юлы, но не заводите ее. Смотрите на ребенка и ждите, когда он попросит повторить действие. Если ребенок затрудняется самостоятельно выразить просьбу о повторении игрового действия, дайте ему подсказку. Когда ребенок произнес «еще», сразу же выполните его просьбу, поощряя высказывание. Повторите данную игру несколько раз, уменьшая количество подсказок. Для автоматизации данного навыка используйте большое количество аналогичных ситуаций.

Упражнение «Требование предмета/игрушки»

Цель: формирование умения попросить предмет/игрушку.

Стимульный материал: шарик (любой интересующий ребенка предмет).

Ход упражнения: Надуйте шарик и держите его в руках, не передавая ребенку. Смотрите на него и ждите, когда он выразит просьбу. Если ребенок затрудняется, дайте ему подсказку: «дай шарик», «кидай шарик». Когда ребенок выразил просьбу, сразу же отдайте шарик, поощряя его коммуникативное высказывание. Повторяйте аналогичное упражнение большое количество раз с различными предметами, уменьшая количество подсказок.

Упражнение «Просьба о помощи»

Цель: формирование умения попросить о помощи.

Стимульный материал: банка с конфетами.

Ход упражнения: Дайте ребенку плотно закрытую банку с его любимыми конфетами. Когда ребенок сделал несколько неудачных попыток самостоятельно открыть банку, протяните руки ладонями вверх так, чтобы ребенок передал вам коробку, и дайте ему подсказку: «помоги», «помоги открыть». Когда ребенок выразит просьбу, сразу же откройте ее и отдайте обратно. Повторяйте аналогичные упражнения много раз, уменьшая подсказки.

Упражнение «Отказ»

Цель: формирование умения выразить отказ.

Стимульный материал: любой предмет, вид деятельности, вызывающий негативную реакцию ребенка.

Ход упражнения: Предложите ребенку тот вид деятельности (предмет), к которому он относится отрицательно. Например, покажите на коробку с конструктором и предложите, называя ребенка по имени: «Максим, давай играть в конструктор»? Если ребенок затрудняется выразить отказ адекватным способом (например, молчит или проявляет вспышку дезадаптивного поведения), дайте ему подсказку: «нет», «не хочу», «не хочу».

играть в кубики» и т.д. Усиливайте значение высказывания с помощью интонации недовольства, жестов (отрицательного покачивания головой). Когда ребенок выразит отказ, сразу же уберите кубики, вознаграждая коммуникативное высказывание. Повторяйте аналогичные упражнения много раз, пока ребенок не сможет самостоятельно выразить отказ адекватным способом.

Упражнение «Выражение согласия»

Цель: формирование умения выразить согласие.

Стимульный материал: (любимая игра ребенка).

Ход упражнения: Вместе с ребенком подойдите к любимой игрушке и понаблюдайте за его реакцией. Если вы видите, что он хочет взять ее, тогда спросите, называя его по имени: «Максим, ты хочешь собирать пазл?». Если ребенок затрудняется ответить на ваш вопрос, тогда дайте ему подсказку: кивните головой и скажите: «Да», «Да, хочу», и т.д. Когда ребенок повторит ваше высказывание и жест, помогите ему взять и открыть коробку с пазлами. Повторяйте аналогичные упражнения много раз, сокращая подсказки, до тех пор, пока ребенок не сможет самостоятельно выразить согласие.

Упражнение «Комментарии в ответ на неожиданное событие»

Цель: формирование умения дать комментарий в ответ на неожиданное событие.

Стимульный материал: воздушный шарик, игрушечная чашка с водой.

Ход упражнения: В процессе совместной игры с ребенком, незаметно проколите шарик, либо опрокиньте игрушечную чашку с водой или спровоцируйте любое другое неожиданное событие. Когда шарик лопнет либо разольется вода из чашки, слегка отскочите назад и произнесите «Ой!». Постарайтесь сделать так, чтобы ребенок имитировал ваши действия и высказывания. Периодически провоцируйте аналогичные ситуации, (например, уроните пакет) до тех пор, пока ребенок не сможет самостоятельно давать комментарий в ответ на неожиданное событие.

Упражнение «Умение называть различных персонажей из книг, мультфильмов»

Цель: формирование умения называть различных персонажей.

Стимульный материал: телевизор, видеомагнитофон, видеокассеты с любимыми мультфильмами, детские книги.

Ход упражнения: Включите ребенку его любимый мультфильм про Винни Пуха, записанный на видеопленку. Каждый раз, когда на экране появится очередной персонаж, нажмите на кнопку «пауза» и назовите его (например: «кролик», «ослик Иа-Иа»). Когда ребенок понял принцип ваших действий, в очередной раз нажмите на «паузу» и посмотрите на ребенка, ожидая ответа либо задавая вопрос «Кто это?». Если он самостоятельно не отвечает на вопрос, тогда дайте подсказку. Как только ребенок ответил, продолжите просмотр мультфильма. Продолжайте проводить игру до тех пор, пока ребенок не сможет сам называть персонажей, изображенных на экране.

Для формирования данного навыка используйте следующие приемы:

- называйте персонажей, изображенных на иллюстрациях любимых книг ребенка;

- раскрашивайте и называйте любимых персонажей и т.д.;

Упражнение «Определение принадлежности собственных вещей»

Цель: формирование умения определить принадлежность собственных вещей.

Стимульный материал: рюкзак, личные вещи ребенка – футболка, носки, игрушечная машина и т.д.

Ход упражнения: Разложите перед ребенком (на столе, на полу) несколько его личных вещей и попросите убрать их в пакет. Протягивайте ребенку по очереди каждый предмет. Каждый раз, когда ребенок берет какую-либо вещь, комментируйте от его имени, например: «Моя кепка», «Мои носки», «Моя машинка» и т.д. Когда ребенок повторит фразу, отдайте ему эту вещь. Постепенно сокращайте подсказки, давая ребенку возможность продолжить высказывание: например, «моя...» – «...шапка». Когда ребенок сможет самостоятельно комментировать, обозначая принадлежность собственных вещей, усложните задание. Возьмите очередной предмет и спросите «Чей мишка?». Если ребенок затрудняется ответить, подскажите ему: «Мой мишка» и т.д. Повторяйте упражнение до тех пор, пока ребенок не сможет самостоятельно отвечать на ваш вопрос.

Упражнение «Умение называть знакомых людей по имени»

Цель: формирование умения называть знакомых людей по имени.

Стимульный материал: фотографии с изображением знакомых людей.

Ход упражнения: Разложите перед ребенком фотографии знакомых людей. Указывая на одну из них, задайте вопрос «Кто это?». Если ребенок не ответил либо повторил за вами вопрос, тогда дайте подсказку: «Это мама – Таня» или «Это папа – Вова» и т.д. Многократно повторяйте аналогичное упражнение до тех пор, пока ребенок не сможет называть знакомых людей самостоятельно.

Упражнение «Что?»

Цель: формирование умения задавать вопрос о предмете.

Стимульный материал: коробка, мяч, игрушечная машинка, плюшевый мишка (любые интересующие ребенка предметы).

Ход упражнения: До начала занятия спрячьте в коробку интересную для ребенка игрушку (например, мяч). Привлеките внимание ребенка к коробке – потрясите ее, демонстрируя, что внутри что-то есть. Если ребенок заинтересовался, подскажите ему: «Что в коробке?». Когда ребенок повторил вопрос, сразу же дайте ответ: «В коробке мяч» и опустите ее, чтобы ребенок мог увидеть и поиграть в него. Повторяйте аналогичное упражнение с другими предметами (игрушечной машинкой, плюшевым мишкой) до тех пор, пока ребенок не сможет самостоятельно задавать вопрос.

Упражнение «Где?»

Цель: формирование умения задавать вопрос о местонахождении предмета.

Стимульный материал: книга(любимая игрушка ребенка).

Ход упражнения: Перед началом занятия уберите любимую игрушку ребенка с ее обычного места и спрячьте ее. Когда во время занятия ребенок обнаружил, что игрушки нет, подскажите ему, как задать вопрос о местонахождении предмета: «Где книга?». Когда ребенок повторит, сразу же покажите, где находится посуда, отвечая на его вопрос, например: «Книга на шкафу». Отдайте ребенку книгу. Повторяйте аналогичное упражнение много раз, пряча посуду в различные места так, чтобы ребенок не мог ее найти. Упражнение необходимо выполнять до тех пор, пока ребенок не сможет самостоятельно задавать вопрос о местонахождении интересующего его предмета.

Упражнение "Мои эмоции"

Цель-развитие умения чувствовать настроение окружающих, а также умения правильно передавать свои эмоции.

Ход упражнения: Ребенку предлагается нахмуриться, как рассерженный человек, как осенняя туча, позлиться, как голодный волк, испугаться, как зайчик – трусишка, как котенок, увидевший собаку, улыбнуться, как хитрая лисица, как счастливый ребенок, обрадоваться, как цветы солнышку, как птица весне.

Игра «На пузырь я посмотрю и потом его словлю!»

Цель: развитие зрительного внимания, формирование способности к подражанию, «заражение» положительными эмоциями.

Взрослый пускает мыльные пузыри и побуждает ребенка рассматривать их и ловить.

Пальчиковое упражнение «Про пальчики»

Цель: развитие дифференцированных движений пальцев, развитие понимания речи.

Взрослый берет каждый пальчик ребенка и рассказывает про него :

Этот пальчик маленький,

Этот пальчик слабенький,

Этот пальчик средненький,

Этот пальчик сильненький,

Ну а этот – малышок.

Вместе будет кулачок!

Упражнение «Тук-тук»

Цель: развитие дифференцированных движений пальцев, развитие движений кистей рук; развитие подражания движениям рук; развитие понимания речи.

Взрослый вместе с ребенком, читая стишок, имитирует движения:

С пилой работать я привык:

Вжик, вжик!

Теперь беру я молоток:
Тук-тук, ток-ток!
Для друзей построю дом.
Постучимся и войдем:
-Тук-тук-тук, тук-тук-тук!
Заходи скорей мой друг!

«ОТКРЫВАЙ! — ЗАКРЫВАЙ!»

Переверните наполненную водой пластиковую бутылку. Затем подставьте ладонь под вытекающую из горлышка струю. Прокомментируйте свое действие словами: «Закрыли водичку! Как ты попросишь открыть воду? Скажи: "Лена (побуждайте ребенка использовать обращения), открывай!" Вот, открыла — снова потекла водичка буль-буль-буль!» В следующий раз действуйте ладонью ребенка, побуждая его закрыть и открыть воду.

«ОЗЕРО»

Наполните большой таз водой: теперь это «озеро», в котором плавают рыбки или уточки: «Вот какое глубокое озеро — много воды! В озере плавают уточки. Вот мама утка. А вот ее детки — маленькие утята. "Кря-кря-кря! — говорит утка. Попросите ребенка повторить, как «говорит» утка. Дети, плывите за мной!" Вот уточки вышли на бережок и греются на солнышке» и т.д.

«МЫЛЬНЫЕ ПУЗЫРИ»

Чтобы вызвать у ребенка интерес к самостоятельному выдуванию пузырей, предложите ему помимо рамки из купленного пузырька разнообразные трубочки — для этого возьмите (предварительно обговорив с ребенком цель) коктейльную трубочку или сверните и склейте из плотной бумаги толстую трубу. Для получения большого пузыря подойдет и небольшая пластиковая бутылочка с отрезанным дном. Можно разобрать гелевую ручку и использовать ее корпус — прозрачную трубочку из твердой пластмассы (в этом случае ребенок не будет прикусывать или перегибать трубочку).

«ТЕНИ НА СТЕНЕ»

Когда стемнеет, включите настольную лампу и направьте ее свет на стену. При помощи кистей рук вы получите на стене тень лающей собаки, летящей птицы и т.д. Проговорите с ребенком, какую фигуру вы изобразили. Можно использовать различные предметы и игрушки.

Ребенок может испугаться, так что пробуйте осторожно и в первый раз проводите такую игру не в детской комнате. В случае испуга страх ребенка окажется прочно связан в его сознании с местом, где ребенок его испытал, с конкретной настольной лампой. Попробуйте для начала в коридоре, а лучше на улице, в свете фонаря.

«ПОСТУЧИМ, ПОГРЕМИМ!»

Извлекайте разнообразные звуки из предметов: постучите деревянными (или металлическими) ложками друг о друга, проведите палочкой по батарее, постучите костяшками пальцев по стеклу. Проговорите с ребенком, на что похожи издаваемые звуки (дождь, гром и т.п.).

Игра «Твоя ладошка, моя ладошка»

Цель: формирование эмоционального контакта.

Взрослый берет ребенка за руки и ритмично похлопывает своей рукой по руке ребенка, повторяя: «Твоя ладошка, моя ладошка...»

Игра «Мы на лодочке плывем»

Цель: формирование эмоционального контакта через присоединение к аутостимуляции и придание ему сюжетного смысла.

Взрослый берет ребенка за руки и, покачиваясь, напевает:

Мы на лодочке плывем,

Тихо песенку поем:

«Ля-ля-ля, ля-ля-ля» -

Покачнулись ты и я...

Упражнение «Ответ на приветствия других людей»

Цель: формирование умения выразить приветствие.

Ход упражнения: Каждый раз перед началом занятия приветливо здоровайтесь с ребенком, называя его по имени (например, «Здравствуй, Максим», «Привет, Максим»), и протягивайте ему руку для рукопожатия или поднимайте ее вверх так, чтобы ладонь была обращена в сторону ребенка (для хлопка). Если он не реагирует либо повторяет за Вами, подскажите ему: «Здравствуйте, (имя педагога)». Здоровайтесь с ребенком при каждой встрече, сокращая подсказку.

Игра «Привет! Пока!»

Цель: развитие эмоционального общения ребенка со взрослым, налаживание контакта. Эта игра полезна тем, что учит правилам поведения между людьми.

Взрослый подходит к ребенку и машет рукой, здороваясь.

- Привет! Привет!

Затем предлагает ребенку ответить на приветствие.

-Давай здороваться. Помаши рукой! Привет!

При прощании игра повторяется – взрослый машет рукой.

-Пока! Пока!

Затем предлагает ребенку попрощаться.

-Помаши ручкой на прощание. Пока!