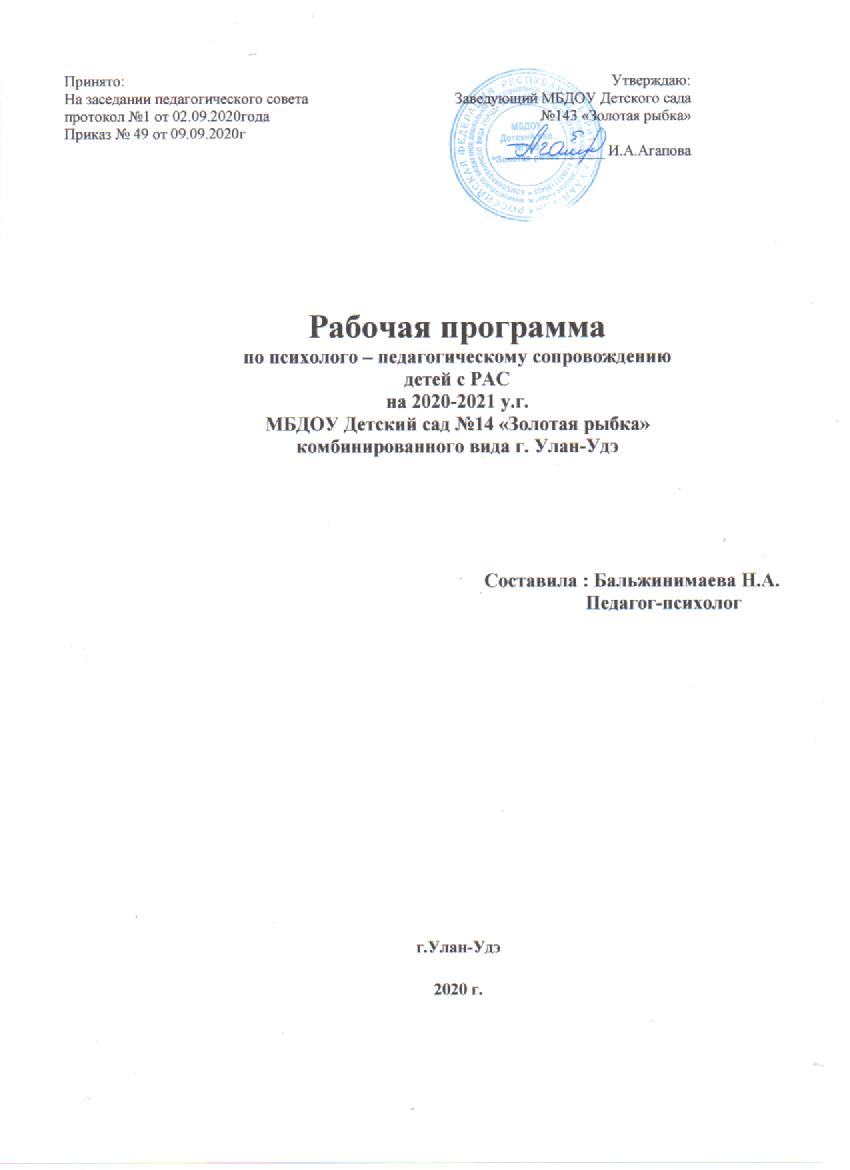
****

**Содержание**

1.Целевой раздел

1.1 Пояснительная записка………………………………………………...3

1.2 Цели и задачи реализации программы………………………………..5

1.3 Основные принципы формирования программы…………………….6

1.4 Речевое и психическое развитие дошкольников с РАС……...……..6

1.5 Классификация детей с признаками раннего детского аутизма….....8

1.6 Ожидаемые результаты реализации программы………………..…..10

2. Содержательный раздел

2.1 Направления психолого-педагогической работы………………...…11

2.2 Коррекционная работа с детьми, страдающими РАС……………....13

2.3 Формирование поведения у детей с РАС, мониторинг поведенческих особенностей ………………………………………………………………….....15

2.4 Программное содержание и методические рекомендации по формированию поведения у детей с РАС…………………………………...…16

2.5 Эмоциональное воспитание детей с РАС, мониторинг эмоционального состояния…………………………………………………..….20

2.6 Программное содержание и методические рекомендации по эмоциональному воспитанию детей с РАС………………………………….....21

2.7 Игра детей с РАС, мониторинг игровой деятельности…………...27

2.8 Программное содержание и методические рекомендации по формированию игры у детей с РАС………………………………………….…28

2.9 Этапы индивидуального сопровождения ребенка с РАС…….…..30

2.10 Работа с родителями……………………….……………………….30

3. Организационный раздел

3.1 Объем программы. Форма проведения занятий. Время проведения занятий. Возрастная категория детей…………………………………….……31

3.2 Структура занятий педагога-психолога……………………………32

3.3 Оснащение кабинета педагога-психолога………………………….32

4. Список используемой литературы……………………………………….….33

5. Приложение ……………………………………………………………..……34

**1. Целевой раздел**

**1.1 Пояснительная записка**

Рабочая программа педагога-психолога МБДОУ «Детский сад № 143 «Золотая рыбка» разработана в соответствии со следующими документами:

* Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных образовательных организациях (Постановление от 15 мая 2013 г № 26 «Об утверждении СанПин 2.4.1.3049-13»).
* Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ.
* Порядок организации и осуществления образовательной деятельностью по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования (утверждены приказом Министерства образования и науки РФ от 30.08.2013 №1014).
* Адаптированная программа для детей с ОВЗ (утверждена на педагогическом совете от 09.09.2019 г. №1).
* Примерная образовательная программа «Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей». Эрик Шоплер, Маргарет Ланзинд: Минск, 1997г.

Рабочая программа показывает, как с учетом конкретных условий, образовательных потребностей и особенностей развития детей с ОВЗ психолог создает индивидуальную педагогическую модель образования в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования.

Деятельность педагога-психолога направлена на осуществление обучения, воспитания и коррекции недостатков психофизического развития в интересах личности, общества, государства, оказание содействия их интеграции в общество путем решения следующих задач:

1) охраны и укрепления физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия;

2) обеспечения равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей (в том числе и детей с РАС);

4) создания благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром;

5) объединения обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;

6) формирования общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирования предпосылок учебной деятельности;

7) обеспечения вариативности и разнообразия содержания Программы и организационных форм с учетом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья детей с ОВЗ;

8) формирования социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей;

9) обеспечения психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей с ОВЗ.

Ранний детский аутизм изучался многими учеными, которые рассматривали данное нарушение с разных позиций. Известнейшими учеными, занимающимися данной проблемой были: Л. Каннер, Г. Аспергер, С.С. Мнухин, Л. Уинг, Э. Орниц, К. Джиллберг. По классификации ДСМ-4 (как и в МКБ-10) аутизм определен в категорию под названием «первазивные нарушения развития», между категориями развития «умственная отсталость» и «специфические нарушения в развитии».

При «умственной отсталости» развитие замедляется. Человек, страдающий умственной отсталостью, развивается в тех же направлениях, что и нормальный, но медленней. При «специфических нарушениях» в развитии наблюдается замедленное или неправильное развитие, которое касается только одного конкретного навыка. Человек, у которого имеется первазивное нарушение развития, также может быть и умственно отсталым, но это совсем другая проблема, существующая независимо от первазивного нарушения развития. Термин «первазивное нарушение» указывает на то, что нарушено что-то глубоко внутри и что это затрагивает человека в целом.

Современные методы исследования выявили множественные признаки недостаточности ЦНС у аутичных детей. Поэтому в настоящее время большинство авторов полагают, что ранний детский аутизм является следствием особой патологии, в основе которой лежит именно недостаточность ЦНС. Был выдвинут целый ряд гипотез о характере этой недостаточности, ее возможной локализации. В наши дни идут интенсивные исследования по их проверке, но однозначных выводов пока нет. Известно только, что у аутичных детей признаки мозговой дисфункции наблюдаются чаще обычного, у них нередко проявляются и нарушения биохимического обмена. Эта недостаточность может быть вызвана широким кругом причин: генетической обусловленностью; хромосомными аномалиями; врожденными обменными нарушениями. Она может также оказаться результатом органического поражения ЦНС в результате патологии беременности и родов, последствием нейроинфекции, рано начавшегося шизофренического процесса. Аутизм может проявиться вследствие самых разных заболеваний, например, врожденной краснухи или туберозного склероза.

В настоящее время становится все более понятным, что детский аутизм не является проблемой только детского возраста. Трудности коммуникации и социализации меняют форму, но не уходят с годами, и помощь, поддержка должны сопровождать человека с аутизмом всю жизнь.

Коррекционная педагогическая помощь аутичным детям сопряжена с определенными трудностями в силу того, что аутизм характеризуется патологией нервной системы и затрудняет формирование эмоционального общения и социальную адаптацию ребенка. Сосредоточенность на своих переживаниях, уход от внешнего мира преобладают в поведении ребенка и занимают доминирующее место в его развитии.

Диагностикараннего детского аутизма базируется на выраженных в большей или меньшей степени основных специфических признаках: уход в себя, нарушение коммуникативных способностей, проявление стереотипии в поведении, различные страхи и сопротивление изменениям в окружающей обстановке, боязнь телесного (зрительного) контакта, характерное особое нарушение развития речи (эхолалия при ответах на вопросы, рассказ о себе в третьем лице, нарушения звукопроизношения, темпа и плавности речи), раннее проявление патологии психического развития.

Недостаточное осознание проблемы воспитания детей с ранним детским аутизмом, вся важность коррекционной работы для таких детей, понимание причин возникновения данного заболевания, роль родителей для воспитания детей, больных ранним детским аутизмом, недостаточное количество и распространенность методик коррекционного воздействия, и позволили определить актуальность данной проблемы.

Для детей с ОВЗ (сложный дефект) очень важно для развития психологически комфортная обстановка, исключающая перенапряжение, истощение, стойкие отрицательные переживания и психические травмы; специальная развивающая работа всего педагогического коллектива.

**1.2** **Цели и задачи реализации программы**

Цельрабочей программы - создание благоприятных условий для полноценного проживания ребенком дошкольного детства, формирование основ базовой культуры личности каждого ребенка, ориентированной на самореализацию, жизненный успех и сохранение здоровья как ценности, в обеспечении комплексного развития с учетом его психического и физического состояния здоровья.

Задачидеятельности педагога-психолога, реализующиеся в данной рабочей программе:

* формирование поведения у дошкольников с ОВЗ (сложный дефект);
* коррекция эмоциональной сферы дошкольников с ОВЗ (сложный дефект);
* формирование игровых действий, умений дошкольников с ОВЗ (сложный дефект).

**1.3 Основные принципы формирования программы**

Содержание программного материала учитывает общие принципы воспитания и обучения, принятые в дошкольной педагогике: научность, системность, доступность, концентричность изложения материала, повторяемость, единство требований к построению системы воспитания и обучения дошкольников.

**1.4** **Речевое и психическое развитие дошкольников с РАС**

Детский аутизм в настоящее время рассматривается как биологически обусловленное особое нарушения психического развития, центральное место в котором занимают трудности коммуникации и социализации, тесно связанные с речевыми проблемами. Особенности речевых проявлений детей с аутизмом широко представлены в клинических исследованиях. Описаны феномены мутизма, эхолалии, реверсий местоимений, «телеграфной» и «фонографической» речи. В психологических исследованиях нарушение речевого развития при аутизме рассматривается в контексте искаженного психического развития в тесной связи с трудностями коммуникации.

Известно, что в основе искаженного развития лежит комплекс эмоциональных и когнитивных проблем, поэтому и особенности речевого развития аутичного ребенка должны быть рассмотрены как результат их взаимодействия. Специфику речи аутичного ребенка невозможно понять вне учета особого когнитивного стиля, присущего ему во взаимодействии с другим человеком и со средой в целом. Этот стиль обусловлен трудностями активной переработки информации, тенденцией воспринимать и сохранять ее целостными блоками, стереотипами и использовать в форме готовых штампов, что проявляется в освоении таким ребенком не только речевых, но и моторных навыков, форм социального поведения.

По степени активности в решении адаптационных задач О.С.Никольская выделяет четыре группы детей с аутизмом, для каждой из которых характерен особый специфический комплекс трудностей когнитивного и эмоционального развития. Ориентация на выделенные группы позволяет соотнести широкий диапазон речевых проблем при аутизме с глубиной нарушения аффективного развития.

Представляется, что наиболее ярко связь аффективного и речевого развития можно проследить на примере использования аутичными детьми местоимений, а также предлогов и указательных слов, размечающих пространство. Известно, что особенности их употребления являются одной из специфических проблем при РДА. В то же время связь специфики учета и использования местоимений, предлогов и слов, обозначающих местоположение, с уровнем аффективного развития детей изучена не была. В настоящем исследовании сделана попытка соотнести возможность адекватного учета и использования аутичными детьми местоимений, предлогов и слов, определяющих местоположение, с уровнем их аффективного развития.

Личные местоимения выступают в языке как заместители имен, указывают на предмет или лицо, но не называют его. С их помощью говорящий организует взаимодействие, активно и гибко размечает свое социальное пространство. Нормально развивающийся малыш сначала, как правило, не использует местоимений. Становление активной позиции происходит во второй стадии раннего детства, когда, по Л.С.Выготскому, из сознания первичной общности «Прамы» выделяется внешнее «Я». Представление о самом себе возникает из противопоставления ребенком собственных самостоятельных действий действиям с помощью взрослого, что позже отражается в проявлении детского: «Я сам!». Онтогенез местоимения «сам», начинающийся из одного концентра с «я», прослеживает В.С.Мухина. Она отмечает, что постепенное осознание ребенком собственных возможностей приводит к становлению потребности в самостоятельности, выражаемой в заявлении: «Я сам!». Формирующиеся во взаимодействии представления о других являются психологическими предпосылками для появления в словаре местоимений «ты», «он» и «она». Условиями формирования притяжательных местоимений «мое», «твой», «его», «ее», «ваш» служат избирательное отношение к окружающим предметам, выделение своих вещей и способность малыша связывать вещи и предметы с их владельцами.

Усвоение указательных местоимений, предлогов и слов, определяющих местоположение объектов в пространстве, также требует определенного уровня когнитивного и аффективного развития. Необходимой основой являются продвижение в освоении предметного мира и пространства, выделение ребенком себя как активного субъекта. Можно отметить, однако, что значение выделения ребенком себя как активного субъекта коммуникации здесь может быть не одинаково. Так, присутствующие в начальном детском словаре указательные местоимения, предлоги и слова, обозначающие пространство, можно условно разделить на две группы по степени зависимости от активности формирующегося «Я» ребенка. Одна их этих групп включает указательные местоимения и слова, определяющие пространство через субъекта коммуникации; другая - обозначает пространственные отношения, не столь привязанные своим значением к субъекту коммуникации.

Для всех аутичных детей характерны трудности развития индивидуальной избирательности, взаимодействия с близкими, выделения себя как субъекта взаимодействия и коммуникации. Эти трудности проявляются в разной степени. Можно предположить, что степень их выраженности отражается в способности использовать местоимения, предлоги и слова, определяющие местоположение.

Нормально развивающиеся малыши тоже не сразу овладевают местоимениями. Первое время они называют всех, и себя в том числе, по имени, а в период с 2 лет до 2 лет 2 мес. у них встречаются несколько сходные с аутичными детьми второй группы особенности смыслового употребления местоимений, которые, впрочем, быстро преодолеваются. Это позволяет исследователям онтогенеза речи говорить об относительно раннем и прочном усвоении местоимений в норме. Такое быстрое преодоление трудности учета и использования местоимений в онтогенезе связывают, с одной стороны, с их постоянным употреблением взрослыми, а с другой- с развитием представления о себе, которое и позволяет, поместив себя в центр ситуации, разметить свое социальное пространство. Причину прочной фиксации использования местоимений как слов-названий у аутичных детей второй группы исследователи видят в проблемах выделения себя как активного центра взаимодействия и коммуникации, и, соответственно, в отсутствии четких представлений о себе и близких.

Специфические трудности адекватного учета и использования местоимений и особенности речевой организации пространства соотносятся здесь с проблемами выделения себя как активного центра взаимодействия и коммуникации, с отсутствием четких представлений о себе и близких, что проявляется в фиксации стереотипных форм взаимодействия и общения с близкими и симбиотических отношениях с ним.

Статистические данные о речевой деятельности аутичных детей также приводятся в работах К.С.Лебенской. В результате своих наблюдений ей были получены такие данные:

* Нарушение импрессивной речи (У 21% наблюдаемых): слабость или отсутствие реакции на речь, предпочтение тихой шепотной речи, «непонимание» словесных инструкций.
* Нарушение экспрессивной речи (49%): отсутствие или запаздывание фаз гуления, лепета, их неинтонированность, запаздывание или опережение появления первых слов, их эхолалический характер, необращенность к человеку, необычность, малоупотребительность, «плавающие» слова. В части наблюдений имелся регресс речи на уровне отдельных слов. Наблюдалось запаздывание или опережение появления фраз; их необращенность к человеку; преобладание фраз эхолалических, комментирующих, аутокоманд, эхолалий-цитат, эхолалий-обращений, эхолалий- формул, отставленных эхолалий. Характерной была склонность к вербализации: игра фонетически сложной, аффективно насыщенной речью; неологизмы, монологи и аутодиалоги; слова-отрицания. Наблюдалась склонность к декламации, рифмованию, интонационной акцентуации ритма. Наличие хорошей фразовой речи диссоциировало с отсутствием местоимения «я». В части наблюдений отмечался регресс уже на уровне фразовой речи.

**1.5 Классификация детей с признаками раннего детского аутизма**

О. С. Никольской в 1985 - 1987 годах выделены четыре основные группы раннего детского аутизма. Критериями деления избраны характер и степень нарушения взаимодействия с внешней средой — по существу, тип самого аутизма.

1-я группа - дети с отрешенностью от внешней среды

Относящиеся к этой группе дети характеризуются наиболее тяжелыми нарушениями психического тонуса и произвольной деятельности. Они наиболее тяжелы в проявлениях аутизма: не имеют потребности в контактах, не овладевают навыками социального поведения. У них не наблюдаются стереотипные действия, нет стремления к поддержанию привычного постоянства окружающей среды. В первые годы жизни этих детей отличают следующие признаки: застывший взгляд, отсутствие ответа на улыбку матери, отсутствие чувства голода, холода, реакции на боль. Они не требуют внимания родителей, хотя полностью беспомощны, почти или совсем не владеют навыками самообслуживания, примитивной игрой. Нередко подозреваются в глухоте или слепоте из-за того, что не откликаются на зов, не оборачиваются на источник звука, не следят взглядом за предметом. Эти дети мутичны. В условиях интенсивной психолого-педагогической коррекции у таких детей могут быть сформированы элементарные навыки самообслуживания, но их социальная адаптация затруднена даже в домашних условиях.

2-я группа - дети с отвержением внешней среды

Они более активны, чем дети 1-й группы: избирательно контактны со средой, реагируют на холод, голод, боль, им свойственны переживания удовольствия и неудовольствия. Страхи перед окружающим у них сильнее, чем у других детей с ранним детским аутизмом. При изменении привычной окружающей обстановки у таких детей наблюдаются аффекты, страхи, протест, плач. С тревогой и многочисленными страхами могут бороться аутостимуляцией положительных ощущений при помощи многочисленных стереотипии: двигательных (прыжки, взмахи руками, раскачивания, перебежки и т. д.), речевых (скандирование слов, стихов, эхолалия), сенсорных (самораздражёние зрения, слуха, трясение тряпочек, веревочек, закручивание шнурков). Таким образом, они заглушают неприятные воздействия извне. У детей отмечается однообразие игры, задержка в формировании навыков самообслуживания, возможны двигательные возбуждения (вспышки агрессии, паническое бегство без учета опасности). Обычно малодоступны контакту, отвечают односложно или молчат, иногда что-то шепчут. Спонтанно у них вырабатываются лишь самые простейшие стереотипные реакции на окружающее, речевые штампы. Часто наблюдается примитивная «симбиотическая» связь с матерью, основанная на необходимости ежеминутного ее присутствия. При адекватной длительной коррекции дети 2-й группы могут быть подготовлены к обучению во вспомогательной (иногда в массовой) школе.

3-я группа - дети с замещением внешней среды

Эти дети имеют более сложные формы защиты от переживаний и страхов, выражающиеся в формировании патологических влечений, в компенсаторных фантазиях. Их поведение ближе к психо-патоподобному. Для них характерна более развернутая монологическая речь, однако к диалогу такие дети не способны. Низка способность к сопереживанию, эмоциональные связи с близкими недостаточны. Возможны вспышки агрессии как способ обратить на себя внимание: могут хватать за волосы, за лицо. Лучше адаптированы в быту, без больших затруднений осваивают навыки самообслуживания. Дети 3-й группы при активной медико-психолого-педагогической коррекции могут быть подготовлены к обучению в массовой школе.

4-я группа - дети со сверхтормозимостъю окружающей средой

У детей этой группы менее высок аутистический барьер, меньше патология аффективной и сенсорной сфер. Более выражены неврозоподобные расстройства: тормозимость, робость, пассивность, пугливость в контактах, сверхосторожность. Активно усваивают поведенческие штампы, формирующие образцы правильного социального поведения. Игра тихая и малоподвижная. Особенно чувствительны к отрицательному отношению взрослых, резкой форме замечаний. Их настроение и поведение зависят от эмоционального состояния близких. Уходят от контактов при изменении стереотипов. Любят природу, нежную музыку, мелодичные стихи. Дети именно этой группы часто обнаруживают парциальную одаренность. Дети 4-й группы могут быть подготовлены к обучению в массовой школе, а в небольшой части случаев - обучаться в ней и без предварительной специальной подготовки.

**1.6 Ожидаемые результаты реализации программы**

В рамках выполнения задачи по формированию поведения: поведение ребенка выражает его отношения с внешней средой. Сбалансированы процессы возбуждения и торможения. Поведение ребенка характеризуется целенаправленностью. Отсутствуют проявления негативизма, возбудимости, расторможенности, отвлекаемости, несобранности, неадекватности, агрессивности.

Ожидаемыми результатами реализации программы являются следующие особенности поведения:

* поведение, не приносящее вред самому себе;
* отсутствие проявлений агрессии;
* любой вид деятельности целенаправлен и выполняется до полного завершения;
* ребенок не берет в рот несъедобные предметы, не задает одни и те же вопросы;
* ребенок адекватно переносит зрительный и тактильный контакт.

В рамках выполнения задачи по коррекции эмоциональной сферы: эмоциональное состояние ребенка становится более предсказуемым. Оно уже не выражается в сильной полярности его чувств. Проявления следующих эмоциональных состояний: гнев, протекающий в форме аффекта; отвращение (протекающее совместно с гневом, оно мотивирует в межличностных отношениях агрессивное поведение); страх - становятся менее выражены. Различного рода страхи купируются. Ребенок в эмоциональном плане становится более спокойным. Ребенок готовь к коммуникативному взаимодействию с педагогом. Возможно установление эмоционального контакта и положительного взаимодействия с ребенком.

В рамках выполнения задачи по формированию игровых действий и умений: игра характеризуется наличием игровых действий, умений, сюжета. Игрушки используются в соответствии с их функциональным назначением, используются предметы-заместители. Ребенок умеет выполнять элементарную цепочку игровых действий. Ребенок произвольно сосредотачивается, начинает понимать требования педагога, усваивает способ действия, а затем осуществляет его. В игре аутичного ребенка манипуляции потихоньку начинают отходить на второй план. Стереотипные действия уменьшаются в своем количестве. Игра становится коммуникативной. Появляются первые сюжетные игры. Взрослый постепенно наполняет ее разнообразными деталями: выбор средств передвижения (автобус из стульчиков); выбор попутчиков (кукла, зайка); введение цели путешествия (прогулка с зайкой в сквер).

**2. Содержательный раздел**

**2.1 Направления психолого-педагогической работы**

Психологическое сопровождение представляет собой комплекс мер, обеспечивающих создание благоприятных условий для активизации личностного развития ребенка со сложными дефектами. Психологическое сопровождение осуществляется по следующим направлениям:

* Работа с детьми

1. Проведение диагностического обследования:

* Обследование детей для определения уровня психического развития и выстраивания индивидуальной траектории развития ребенка.
* Диагностика воспитанников в рамках психолого-медико- педагогического консилиума (ПМПк) ДОУ, согласно положению о ПМПк.
* Диагностика психологической готовности к обучению в школе детей 6­-7 лет.
* Дополнительно - позапросам родителей, воспитателей, администрации ДОУ и личным наблюдениям психолог проводит углубленную диагностику развития ребенка, используя РЕР-3, диагностику педагогического, родительского коллективов с целью выявления и конкретизации проблем участников воспитательно-образовательного процесса.

1. Организация адаптации детей к условиям дошкольного учреждения в форме присутствия и сопровождения режимных моментов, занятий педагогов группы, участие в педагогическом обследовании.
2. Проведение индивидуальных и подгрупповых коррекционно-развивающих занятий с детьми по развитию эмоционально-волевой сферы, коммуникативной и игровой деятельности и по подготовке к школе на основе использования разных видов игр с использованием современных психокоррекционных методик и технологий (сенсорная комната, игры с песком, игры с театральной куклой).

Коррекционная работа с детьми с проявлениями раннего детского аутизма строится на основе тщательного и всестороннего изучения особенностей их развития. Учитывается клинический диагноз, данные психолого-педагогического изучения (уровень познавательных процессов и личностные характеристики). Наиболее эффективна коррекционная работа, имеющая индивидуальную направленность: индивидуализация помощи отражается в таксономии целей, которая охватывает следующие направления работы - формирование поведения, коррекцию эмоциональной сферы и формирование игровых действий, умений.

В предлагаемой программе даются методические рекомендации по реализации указанных выше целей коррекционно-воспитательной работы с аутичными детьми разного уровня развития (1-4-я группы по классификации О. С. Никольской).

Задания сгруппированы с учетом их основной направленности, хотя при их выполнении корригируются и другие стороны личности. При работе с программой требуется творческое применение всего материала, возможно, его видоизменение в зависимости от индивидуальных особенностей развития ребенка. В процессе занятий с детьми со сложным эффектом следует придерживаться некоторых общих рекомендаций:

* необходимо хвалить ребенка за участие и внимание независимо от результатов, создавая тем самым предпосылки к дальнейшей положительной коммуникации;
* по возможности разъяснять задание не с помощью словесной инструкции, а жестами; избегать резких движений, повышенного тона в разговоре, беспорядка на рабочем месте;
* учитывать в занятиях доминирующие для ребенка интересы, использовать для контактов его стереотипные пристрастия;
* помнить о том, что неадекватная реакция ребенка может означать переутомление либо недопонимание задания. В таком случае достаточно сократить или упростить задание для упорядочения поведения.

Коррекционная помощь детям со сложным дефектом требует терпеливости, вдумчивости, изобретательности, систематичности, нешаблонного решения педагогических проблем. У каждого ребенка своя проблема и в ее решении требуется индивидуальный подход, заинтересованность и высокая мотивация всех участников процесса сопровождения. Для детей в ДОУ созданы условия, которые позволяют удовлетворять их образовательные потребности.

Индивидуальное сопровождение развития детей осуществляет психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк). В состав консилиума входят специалисты ДОУ: учитель-логопед, педагог - психолог, учитель-дефектолог, воспитатели, медицинская сестра. Далее проводится обследование детей специалистами консилиума с целью выявления их особых образовательных потребностей и формируется пакет документов на каждого ребенка, нуждающегося в коррекционно-развивающей работе. Специалисты консилиума на основании результатов диагностики вырабатывают рекомендации для всех участников сопровождения. На каждого ребенка составляется индивидуальный образовательный маршрут развития, назначается ведущий специалист, координирующий работу с конкретным ребенком. Коррекционно-­развивающие мероприятия, обеспечивающие удовлетворение особых потребностей детей осуществляют специалисты и воспитатели ДОУ. Коррекционная работа проходит на индивидуальных занятиях, а также и в другие режимные моменты. Мониторинг динамики развития детей с РДА осуществляется три раза в год: начало, середина и конец учебного года. Результаты мониторинга развития каждого ребенка, выполнение рекомендаций педагогами за определенный период анализируется на заседаниях ПМП консилиума ДОУ, делается вывод о динамике развития детей, их успешности в усвоении основной адаптированной программы и при необходимости планируются дальнейшие мероприятия по коррекционно-развивающей работе с детьми.

Эффективность коррекционно-воспитательной работы определяется чёткой организацией детей в период их пребывания в детском саду, правильном распределении нагрузки в течение дня, координацией и преемственностью в работе всех субъектов коррекционного процесса.

Частота проведения индивидуальных занятий определяется характером и степенью выраженности нарушения, возрастом и индивидуальными психофизическими особенностями детей. Результаты фиксируются в карте развития ребенка и обсуждаются на заседаниях ПМПк.

* Работа с родителями

1. Участие в работе клуба «Школа для родителей»;
2. Выступления на родительских собраниях;
3. Анкетирование родителей;
4. Проведение индивидуальных консультаций;
5. Привлечение родителей к участию в коррекционно-развивающих занятиях;
6. Подготовка наглядной информации и материалов в виде буклетов, брошюр, психологических открыток для родителей по разным конкретным вопросам воспитания детей с РАС.

**2.2 Коррекционная работа с детьми, страдающими РАС**

Коррекционная помощь детям со сложными дефектами в развитии является самым важным аспектом развития ребенка. Чем раньше была начата работа, тем меньше дефект сумеет усугубиться.

Принципиально то, что целью коррекционной работы является не купирование отдельных поведенческих проблем и коррекция трудностей речевого и интеллектуального развития, которые очевидны, а помощь в развитии целостной системы смыслов, определяющей отношения ребенка с окружающим миром и с другим человеком.

Психологическая работа должна проходить в тесном сотрудничестве с родителями, которым даются подробные рекомендации по организации осмысленного взаимодействия с ребенком, меняющиеся и усложняющиеся по мере его продвижения в эмоциональном развитии.

На первом этапе коррекционной работы основной задачей является установление контакта для достижения возможности эмоционально тонизировать ребенка. Исходно его можно построить лишь на основе немногих значимых впечатлений, которые дети получают в процессе полевого движения, выстраивания и созерцания зрительного ряда, простейшей сортировки предметов. Установление и поддержание контакта подкрепляется осторожным усилением, эмоциональной акцентуацией этих приятных для ребенка впечатлений с помощью словесного комментария.

Таким образом, первые формы эмоционального тонизирования обеспечиваются присоединением к привычной аутостимуляции ребенка. По возможности используются и адекватные для ребенка раннего возраста тактильный и зрительный контакт. Исходно он может быть безразличен или далее вызывать выраженный дискомфорт, однако в процессе работы, по мере приобретения положительного опыта, становится приятен ребенку и оказывает все более эффективное тонизирующее воздействие. В итоге и тактильный, и зрительный контакт, как и в норме, постепенно становятся подкреплением для развития более сложных форм взаимодействия. Эмоциональное тонизирование словесным самостоятельного освоения среды, возможности адаптации к ситуациям нарушения бытового порядка, неопределенности, непредсказуемости.

При переходе от тотальной защиты к активному освоению среды двояко меняется отношение к опасности. С одной стороны, ранее безразличные дети начинают сознавать угрозу, как, например, опасность движения в высоту, и глубину, с другой - начинают предпринимать попытки справиться со страхом и даже получать удовольствие от преодоления пугающих впечатлений. Однако, при сохраняющейся стереотипности, они слишком фиксируются на этом новом удовольствии и начинают воспроизводить одни и те же, уже освоенные ими сюжеты, появляется угроза формирования нового типа стереотипной аутостимуляции. Она может проявиться в разных формах: как в увлечения реально рискованными действиями, так и в проговаривании социально запретных, «неприличных» тем, в стремлении получить «острые впечатления», провоцируя отрицательную реакцию близких, и по своей напряженности может быть сопоставимо с влечением.

Тем не менее, это закономерный этап работы, миновать который невозможно, и в этой ситуации специалист проводит работу, направленную на купирование этих новых стереотипных увлечений ребенка. Их нельзя запретить, затормозить, но можно заместить эмоционально насыщенной игрой, дающей ребенку возможность пережить жизненно важные для него «острые» впечатления в контексте целостного игрового сюжета, акцентирующего социально приемлемое, даже приветствуемое положительное разрешение напряженной ситуации.

В целостном сюжете эмоционально насыщенной игры специалист дает ребенку опыт социально приемлемых способов реализации своей активности и стремления к самоутверждению. В это время игра становится более символической, в ней появляются сюжеты с преодолением препятствий, появляются героические роли, отражающие стремление ребенка контролировать ситуацию. С одной стороны, разрабатываются социально адекватные, приветствующиеся близкими способы достижения желаемого, с другой - дети постепенно становятся более свободными и естественными в поведении: начинают шутить, хитрить, появляются шалость, баловство.

Успешное прохождение этого этапа развития невозможно без тесного сотрудничества с родителями, которым рекомендуется, с одной стороны, не подкреплять провокации ребенка яркой отрицательной реакцией, с другой - искать возможности радовать его другими, яркими и приятными для всех впечатлениями и включать необходимые для него героические переживания в осознание им своей домашней роли: «совсем большого», «смельчака», «шутника» и «помощника».

**2.3 Формирование поведения у детей с РАС,**

**мониторинг поведенческих особенностей**

Исследование поведения основывается на наблюдении за действиями ребенка с ранним детским аутизмом, выражающими его отношения с внешней средой и отражающими особенности взаимодействия процессов возбуждения и торможения. Одними из признаков аутизма являются трудности в формировании целенаправленного поведения. Поэтому при обследовании ребенка обращается внимание на возможные проявления негативизма, возбудимости, расторможенности, отвлекаемости, несобранности, неадекватности, агрессивности.

В результате обследования детей с РДА дополнительно могут быть выявлены следующие особенности поведения:

* поведение, приносящее вред самому себе (кусание собственных рук, удары по голове и т. п.);
* агрессивное поведение (оплевывание, нападение на других детей);
* прекращение деятельности (бросание предметов, крик, уход из-за стола);
* взятие в рот несъедобных предметов, эхолалическое задавание вопросов;
* дефицит поведения (нежелание физического контакта, неконтролируемое поведение).

Полученные в результате обследования данные являются основой для составления индивидуальной программы формирования поведения ребенка с проявлениями аутизма. В первую очередь корригируются явные негативные проявления поведения, которые мешают успешному коммуникативному взаимодействию педагога и ребенка. Обучение новым навыкам поведения происходит постепенно. При этом хорошее поведение неизменно поощряется, а плохое игнорируется (возможно, плохое поведение ребенка является его способом привлечения к себе большего внимания). По мере улучшения результатов требования педагогов повышаются.

**2.4 Программное содержание и методические рекомендации по формированию поведения у детей с РАС**

Задачи программы:

1. Преодоление нежелательных реакций ребенка, предупреждение вспышек агрессии.
2. Предупреждение нарастания негативизма.
3. Преодоление коммуникативного барьера при негативизме.
4. Формирование целенаправленного поведения путем пассивного либо активного участия педагога в разнообразных действиях ребенка.
5. Организация положительного взаимодействия ребенка и взрослого.
6. Развитие коммуникативного поведения путем организации коммуникативного взаимодействия.
7. Использование недирективной гибкой тактики управления и исключения психологического давления, настойчивых просьб и уговоров.

Методические рекомендации.

*К*оррекционная работа с детьми 1*—*2-й групп РДА по формированию поведения *направлена на преодоление и предупреждение нежелательных поведенческих реакций ребенка.* Так, при поведении, приносящем вред самому себе, используется тактика предварения таких действий — быстрое перехватывание руки, которую ребенок подносит ко рту для укуса, или отодвигание стола от стены во избежание ударов головой о стену. При оплевывании рекомендуется вложить на мгновение в рот ребенка кончик салфетки, смоченной кислым или горьким раствором (яблочный уксус, сок лимона, раствор полыни ).

Нарастание усталости ребенка во время занятия и проявление агрессии (например, хочет ударить) по отношению к взрослому предупреждается следующими действиями: педагог задерживает руку ребенка в своей руке и твердо произносит: "Не бить!". Параллельно ребенок обучается действию (знаку, жесту), информирующему взрослого о его нежелании продолжать деятельность (отрицание покачиванием головы, руки). При подаче ребенком такого сигнала его следует похвалить, разрешить делать некоторое время то, что он захочет, и только после этого продолжить занятие.

Прекращение деятельности и бросание предметов предупреждается переключением внимания ребенка с таких его действий. Взрослый задерживает руку ребенка в своей руке, опускает и прижимает ее к телу, твердым тоном произносит: "Не бросать!". В случае повторения разбросанные предметы не поднимаются, занятие продолжается. Необходимо иметь достаточное количество дидактического материала, чтобы можно было закончить упражнение не поднимаясь. Так следует поступать всегда, когда ребенок что-то бросит. Если же он сумеет высидеть занятие, не бросая предметы, надо обязательно поощрить его игрушкой или конфетой, улыбкой, словами.

Ребенок учится выполнять небольшие посильные задания без речевой инструкции (мозаика, кубики, рисование). В поле зрения ребенка находится вознаграждение, которое он получит по выполнении задания. Если ученик прекращает деятельность, взрослый не подсказывает и не дает никаких речевых указаний. А в случае затруднения помогает ребенку, поддерживает, выполняя задание его рукой. После выполнения задания ребенка поощряют.

Если ребенок берет в рот несъедобные предметы, на них капают горький раствор (например, горчицу) и произносят: "В рот не брать!". При выполнении команды ребенка поощряют.

Если ребенок постоянно задает стереотипные вопросы, организуется интересная для него безречевая игра (конструирование, рисование). При этом используются две чашки: одна для ребенка, другая для педагога. После правильного выполнения задания педагог кладет в чашку ребенка небольшую игрушку (например, из киндер-сюрприза). Как только ребенок задает обычный вопрос типа "Поедем на автобусе?", педагог произносит: "Закрой рот!", качает головой, плотно сжав губы. В этом случае он забирает из чашки ребенка одну игрушку и перекладывает в свою. По знаку игра продолжается, ребенка хвалят, поощряют игрушками. Для предупреждения повторного задавания вопросов педагог предостерегающе поднимает палец, показывает на игрушку, сжимает губы. Когда задание выполнено и все игрушки в чашке ребенка, ему дается возможность поиграть с ними.

В случае кусания, оплевывания других людей используется перерыв: ребенка относят (отводят) в угол и сажают на стул лицом к стене на 10—12 секунд. Педагог молча уходит, не реагируя на крик. Более продолжительный перерыв нецелесообразен, так как ребенок может забыть причину наказания. Затем ребенка возвращают на место и продолжают работу с ним.

Формирование поведения детей 3—4-й групп РДА происходит через организацию коммуникативного взаимодействия ребенка и взрослого. Коррекционная работа по развитию коммуникативного поведения ведется в следующих направлениях:

1. Предупреждение психической истощаемости и пресыщаемости путем своевременной смены и подбора видов деятельности и предметов, дозированной эмоциональной подзарядки. При этом учитываются специфические интересы и влечения, предупреждается внутренний конфликт, который может стать главным препятствием к достижению коммуникативного взаимодействия. По мере развития этого конфликта, создаваемого побудительными и заградительными импульсами к действию, нарастает внутреннее напряжение ребенка. Во избежание этого словесное обращение сочетается с другими, невербальными способами побуждения. Нецелесообразно упрощать задачу, стремясь к поэтапному выполнению действия, помогая ребенку речевым стимулированием на каждом этапе, так как в ответ на каждую просьбу-стимул у ребенка может возникнуть противодействие регуляции взрослого, что приводит к суммированию быстро нарастающего негативизма и остановке ребенка уже на первых этапах выполнения задания.

Пример. Ребенок по замыслу взрослого должен написать на доске свое имя. Известно, что это посильно для него как в интеллектуальном, так и в операционно-техническом отношении.

Первый вариант. Взрослый стремится сформировать у ребенка установку на правильное поведение: "Послушай меня внимательно, будь умницей. Сейчас я попрошу тебя о чем-то, а ты постарайся все сделать хорошо!". Затем следуют отдельные просьбы о том, чтобы ребенок подошел к доске, взял мел, начал писать... Нередко имеют место поощрительные и порицательные комментарии, замечания и советы по ходу выполнения задания: "Видишь, как хорошо у тебя получается! Можешь, когда хочешь. Давай, давай... Старайся... Дальше...". Результат же, как правило, отрицательный.

Второй вариант. Взрослый доброжелательно обращается к ребенку: "Напиши на доске свое имя!", не комментирует его последующие действия. В случае выполнения ребенком задания следует положительное подкрепление — эмоциональное и (или) вещественное. Второй вариант реализуется успешнее, так как часть этапов ребенок выполняет автоматизированно, импульсивно. По мере закрепления нужных стереотипов поведения контроль ребенка и взрослого за выполнением действия подключается более органично, организующая и прочая помощь педагога воспринимается более адекватно. Увеличивается возможность корректировки действия ребенка, что свидетельствует о положительных результатах работы.

1. Предварение негативных действий ребенка, формирование у него правильного поведения. При этом учитываются его особенности, например, встает и убегает во время занятия. Педагог улавливает наступление такого момента по внешним признакам: шумное, частое дыхание, постепенное усиление двигательных стереотипий (стереотипии — раскачивание туловища, хаотичное движение пальцев рук и т. д.) Предваряя желание ребенка, взрослый сам предлагает ему выполнить эти действия: "Побегай! Отдохни!". Повинуясь собственному привычному импульсу, ребенок одновременно выполняет просьбу педагога. В такой ситуации возможны совместные пассивные действия педагога и ребенка — взрослый идет или бежит рядом. Затем они вместе возвращаются на место, работа продолжается.
2. Пассивное выполнение упражнения. Действию ребенка сообщается специальный пусковой момент для успешного его начала, продолжения и завершения. Ребенку предлагается выполнить какое-либо задание. При этом используется определенный привлекательный предмет (игрушка) как отвлекающий маневр. Взгляд ребенка устремляется на предмет, а в это время педагог подталкивает его руку в нужном направлении. Таким образом, ребенок совершает действие самостоятельно, как бы под воздействием внешнего импульса.
3. Предъявление ребенку (при проявлении им негативизма) двух различных по степени значимости, но требующих однотипного отклика стимулов к общению. Первый стимул как бы подготавливает ребенка, но не вызывает момента общения. Второй через некоторое время позволяет подучить от ребенка положительную реакцию.

Пример. Новый воспитатель предлагает ребенку посмотреть на него, но не получает действия. На подобную просьбу непосредственно занимающегося с ним педагога ребенок реагирует положительно, несмотря на то, что ранее подобные действия им не выполнялись. У ребенка формируется высокая мотивация к общению.

1. Ослабление фиксации внимания ребенка с ранним детским аутизмом на моменте общения как средство преодоления коммуникативного барьера при негативизме. Выполнение действия сочетается с преднамеренным отвлечением ребенка от требуемого действия. Взрослый отвлекает ребенка, например, от предложенной вначале игры в мяч чтением стихов вслух. Ребенок выполняет игровые действия, не заостряя на них своего внимания. Игра в мяч происходит как бы между прочим. Чем легче, свободнее ребенок совершает ответные движения, чем больше он разыгрывается, тем смелее педагог фиксирует внимание ребенка на игре в мяч, т. е. основном действии, поощряя, подбадривая и поправляя его. По окончании игры подчеркивается положительная значимость его успеха.
2. Использование противоречивых, взаимоисключающих инструкций для ослабления фиксации внимания ребенка на общении. Благодаря таким инструкциям ребенок входит в состояние, близкое к запредельному торможению. При осторожном, нечастом и кратковременном использовании этого приема педагог может добиться живого, позитивного отношения ребенка к данной ситуации. Взрослый при этом эмоционально поддерживает и стимулирует ребенка.

Пример: игра «Пинай. Не пинай». Ребенок идет впереди. Взрослый мягко держит его сзади за плечи, направляет движение. Впереди катится мяч. Предварительная инструкция: "Я тебя буду просить, а ты не слушайся, делай наоборот". Затем следуют команды: "Пинай! Не пинай!" и т. д. Независимо от того, совпадает действие ребенка с содержанием команд или противоречит им, педагог поощряет: "Молодец! Дальше делай так же!". В итоге педагог переходит только на команду "Пинай мяч!"

1. Организация взаимодействия приемом, в котором ребенок ставится в положение регулятора поведения взрослого. Игровая ситуация строится педагогом так, чтобы любое внешнее действие ребенка, двигательное или речевое, служило сигналом к определенным действиям взрослого.

Пример. Игра "Лошадка". Взрослый — "лошадка", ребенок — "седок" (ребенка можно держать позади себя за руки). Игра насыщается разнообразными деталями, усиливающими интерес и удовольствие ребенка. Надо дать ему возможность разыграться, поэтому вначале не следует требовать выполнения каких-либо правил. Затем взрослый в процессе игры останавливается и просит ребенка подать какой-нибудь сигнал к продолжению действия: "Скажи "Но!" и лошадка поедет!". Любую вокализацию или двигательное действие ребенка, произведенные даже безотносительно к ситуации, взрослый воспринимает как требуемый сигнал к продолжению игры и незамедлительно комментирует их как положительные: "Танечка стукнула ножками — лошадка повезла! Лошадка всегда слушается Танечку!".

1. Для снятия возбуждения используются игры типа "Узнай предмет", "Эхо".

Пример. Игра "Узнай предмет ". Ребенок учится узнавать предмет по описанию его признаков взрослым. Педагог водит ребенка по комнате, тот идет, обхватив взрослого сзади за талию. Руки педагога мягко поддерживают руки ребенка. Они идут, находясь в тесном телесном контакте. Такая поза и сам ритм ходьбы показывает, что взрослый не смотрит на ребенка, благотворно действуют на ученика, способствуют снятию у него напряжения. Инструкция: "Я вижу в комнате какой-то предмет, о нем я буду говорить, а ты узнай его. Когда мы будем проходить мимо, дай мне знать, скажи что-нибудь!". Ребенок, проходя мимо предмета, говорит: «Да-да, дает предмет взрослому».

Игра "Эхо". Педагог и ребенок ходят по комнате, как описано выше. Инструкция: "Позови эхо, скажи что-нибудь и оно откликнется!". Взрослый терпеливо дожидается любой вокализации ребенка и сразу же откликается подобно эху. Это стимулирует инициативу ребенка продолжать и развивать игру, вносить в нее новые элементы. Внимательность к сигналам ребенка есть условие вовлечения его в ситуацию общения и роста его активности. В случае нарастания негативизма у ребенка с РДА и невозможности его преодоления или смягчения в данный момент не стоит застревать на этой неблагополучной ситуации, повторно обращаясь с просьбами к ребенку, так как это может способствовать усилению его негативизма. Педагог должен действовать виртуозно, без неоправданных задержек и не заполненных смыслом пауз, способных свести на нет положительный результат и установленный в предыдущие моменты общения необходимый контакту.

2.5 Эмоциональное воспитание детей с РАС,

мониторинг эмоционального состояния

При диагностике эмоционального состояния ребенка с ранним детским аутизмом следует обращать внимание на то, как он воспринимает окружающую действительность и как относится к различным фактам жизни, какие чувства испытывает к происходящему. Определяются преобладающие в эмоциональной сфере аутичного ребенка формы переживания чувств: эмоции, аффекты настроения, стрессы. При диагностировании опираются на девять основных эмоциональных состояний, имеющих положительный (интерес, радость), отрицательный (страдание, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд) и нейтральный (удивление) характер. Эмоциональное состояние ребенка с аутизмом непредсказуемо. Оно может выражаться в полярности его чувств: от любви и тесной симбиотической связи до внезапных проявлений агрессии или самоагрессии. Наиболее ярко у таких детей проявляются следующие эмоциональные состояния: гнев, протекающий в форме аффекта; отвращение (протекающее совместно с гневом, оно мотивирует в межличностных отношениях агрессивное поведение); страх, проявляющийся при реальной или воображаемой ребенком опасности. Эмоция страха у детей с РДА может быть достаточно сильной и протекать либо в виде стрессовых состояний, либо в виде устойчивого настроения подавленности и тревожности. Страхи переживаются детьми в различных фантазиях, образы придуманного могут переноситься в реальный мир (например, боязнь комара, белого цвета, звука спускаемой воды), проявляться в виде аффекта. Нарастание аффекта угадывается по следующим признакам: слезы или рыдания, хохот или выкрики, характерные жесты или мимика, учащенное или затрудненное дыхание, расстройство мелких движений. Поэтому при диагностировании эмоционального состояния ребенка обращается внимание на его голос, движения, мимику, настроение, готовность к коммуникативному взаимодействию с педагогом. При этом ошибочно рассматривать негативизм и нежелание ребенка с ранним детским аутизмом идти на контакт как злостное, нарочитое упрямство и проявлять по этому поводу раздражение и гнев. Настойчивые просьбы, уговоры, разумные доводы педагога могут оказаться безрезультатными и способствовать усилению негативизма. Только после установления эмоционального контакта и положительного взаимодействия с ребенком, избегая проявления аффективных вспышек, можно проводить исследование эмоциональной сферы. Для этого педагог использует разнообразные игрушки, картинки (сочетание картинок с цветным и черно-белым изображением) и т. д. Ребенку предлагается выбрать понравившуюся игрушку, показать любимую. На картинках возможно изображение различных ситуаций, предполагающих определенную эмоциональную реакцию ребенка. По результатам обследования составляется индивидуальная программа коррекции эмоциональной сферы ребенка с ранним детским аутизмом.

2.6 Программное содержание и методические рекомендации по эмоциональному воспитанию детей с РАС

*Задачи программы:*

* Установление положительного эмоционального контакта с ребенком.
* Преодоление негативных реакций на окружающую среду.
* Выработка положительной эмоциональной реакции на занятие.
* Коррекция аффективных проявлений, использование их и стереотипных действий ребенка для коммуникативного взаимодействия в игре. Например, ребенок машет руками, педагог организует игру "Птички летят"; ребенок бегает по кругу — предлагаются игры "Догони", "Полет самолетов"
* Обучение ребенка "языку чувств" (т. е. формирование эмоций)
* Развитие творческих способностей на основе развития воображения, обучение ребенка правильному эмоциональному восприятию литературных произведений: сказок, стихов, рассказов и т. д.

Ведется и индивидуальная работа с родителями. Особо отмечается исключительно важная роль матери в развитии положительного эмоционального взаимодействия с ребенком с ранним детским аутизмом. Из-за постоянной тревоги и неуверенности в себе такой ребенок нуждается в подбадривании, подчеркивании его умений, силы, храбрости. Чем спокойнее, увереннее в себе сама мать, тем легче ей привить ребенку ощущение безопасности окружающего мира, радости от контакта с ним. В общении нужно избегать невольной эмоциональной фиксации на неудачах ребенка, не использовать травмирующие его слова: "Ты испугался..., у тебя не получилось..., не бойся...". Следует отмечать любые успехи ребенка. Вера матери в свое дитя — необходимое условие позитивного эмоционального общения. От контактов с матерью ребенок гармонично переходит к контактам с обществом.

В качестве одного из методов установления эмоционального взаимодействия в семье аутичного ребенка зарубежные специалисты, а также дефектологи России (М. М. Либлинг (1996)) предлагают разработанный доктором М. Welch (1983) метод холдинг-терапии (удерживание, от английского hold — держать). Как психотерапевтическая техника холдинг выглядит очень просто. В специально отведенное время мать берет своего ребенка на руки и крепко прижимает к себе, глядя ему в глаза. Не ослабляя объятий, несмотря на сопротивление ребенка, мать говорит о своей любви к своему сыну или дочке, о том, как она хочет преодолеть ту или иную проблему. Холдинг-терапия проводится с обязательной поддержкой специалистами — психологами, дефектологами, имеющими опыт коррекционной работы с аутичными детьми и обладающими необходимыми знаниями о закономерностях аффективного развития таких детей.

В качестве методического руководства по формированию навыков распознавания и выражения эмоций у детей с РАС можно использовать набор карточек «Потому что эмоции» авторов Меснянкиной К.К, Федорякиной К.А., Сарелайнен А.И., Анищенко С.И. А так же практическое пособие для работы с детьми, имеющими отклонения в психофизическом развитии и эмоциональной сфере «Азбука эмоций» И.В.Ковалец.

Методические рекомендации

Игры, помогающие установить положительный эмоциональный контакт с детьми 1-й и 2-й групп РДА

"Спрятался—появился", и Ку-ку" — взрослый накрывается платком, затем неожиданно "появляется".

"Поймаю", "Догоню" — игра проводится сидя за столом. Взрослый делает вид, что хочет поймать руку или пальчик ребенка. Ребенок старается отнять руку.

"Спою песенку", "Песенка про... (имя сына, дочки)" — ребенка берут на руки, гладят по головке, поют ему импровизированную песенку о нем.

"Глазки" — вначале закрывает глазки ребенок, затем мама. Она открывает, обнимает, целует ребенка, говорит ему ласковые слова о глазках, о нем самом.

"Нарисуй дождик" — на высоте эмоционального состояния ребенку предлагается порисовать. Вместе с ним мама рисует "дождик, солнышко". Затем используются и этот момент, и сам нарисованный предмет: ребенку предлагается "пойти на прогулку", "встретить" разных людей, игрушечных персонажей, "поговорить ними". Таким образом ребенок вовлекается в контакт. Занятия по данной схеме проводятся несколько раз в день.

"Ожидание игрушки" — игрушку убирают со стола, затем кладут на то же место — у ребенка вырабатывается рефлекс ожидания. Появление игрушки должно быть обязательным. "Ушки слушают" — ребенка берут на руки либо взрослый подходит к ребенку, сидящему на стуле, гладит по головке (можно причесать, если ребенку это нравится), шепчет на ушко ласковые слова о нем (какой хороший, красивый, послушный и т. д.).

"Вверх—вниз" — взрослый качает ребенка на своей вытянутой ноге, приговаривая: "Вверх — самолетики, вниз — мячик".

"Поскачем на лошадке" — ребенок "катается" на коленях взрослого, ему нравится, он доволен.

Игры лежа на ковре — ребенку разрешается "лазать" по взрослому, имитируя падения, переворачиваться на живот, спину. Ребенок смеется.

"Массаж ребенку", "Массаж кукле" — поглаживать спинку, руки, ноги ребенка, приговаривая: "Погладим Тане ручки...". Затем Таня сама делает массаж своей кукле. Ребенок постоянно побуждается к активным действиям, несмотря на слабую моторику, вначале — сопряжено, постепенно приучаясь к отраженным действиям.

Игры в воде — проводятся ежедневные игры, ребенок не перевозбуждается. В воде пускаются резиновые игрушки, кораблики. Игры положительно эмоциональные, успокаивающие.

"Наш дом", "Построим дом" — взрослый вместе с ребенком строит "норку", "шалаш", "дом" за дверью или около шкафа, под столом, где ребенку и взрослому хорошо, тепло. По сюжету: "Идет дождь, снег, ветер, темно — а мы ничего не боимся, нам хорошо". В такой игровой ситуации дети испытывают чувство смелости, выбегают из укрытия и возвращаются в него с победой, преодолевая свои страхи.

Активность ребенка с ранним детским аутизмом часто связана с аутостимуляцией — тонизированием себя различными приятными ощущениями (особые движения, гримасы, верчение пальцами, повторение одних и тех же слов). Взрослый подключается к занятиям ребенка, не предлагая ничего нового, преобразовывает постепенно механические стереотипные действия в эмоциональную игру. Создание спокойной, неяркой обстановки, не травмирующей ребенка, ласковый голос педагога, отсутствие резких движений и пристального взгляда помогают избежать отрицательных эмоциональных состояний.

"Психодрама" 1-й вариант. На листе картона лежат вырезанные бумажные фигурки воробья и двух кошек. Ребенку предлагают: "Подуй на фигурки — убежит воробушек от кошек или нет?". В процессе игры у ребенка может проявиться двигательно-аффективное возбуждение (изменение позы, движения и др.). Он стремится выполнить просьбу, преодолевая собственный негативизм, может схватить кошку, смять ее. Он стремится выполнить просьбу, преодолевая собственный негативизм, может схватить кошку, смять ее. Взрослый поддерживает действия ребенка: "Хочешь помять кошку? Помни! Молодец! Вот так! Еще сильнее! Вот какой комочек получился!". Это помогает облегчить состояние ребенка. Импульсивное поведение уступает место контролируемому. Уменьшается аффективное напряжение, он начинает координировать свои действия в соответствии с просьбами педагога. Из второй кошки комочек делается спокойнее и увереннее. После установления контакта взрослый целенаправленно руководит действиями ребенка: "А воробушек хороший. Ты спас его от кошек, его не будем мять. Дай мне его!". Ребенок подает воробушка педагогу, взяв его с листа картона.

Психодрама", 2-й вариант. Используются игрушки зверей (волк, еж, медведь и др.), вызывающие у ребенка в обычной обстановке чувство страха. Предлагается эмоциональная игра, в которой подчеркивается, какие зверюшки слабые, беззащитные. Под влиянием такой благоприятной ситуации ребенок переходит от страха к мягким, успокаивающим игровым действиям. Он уже не боится, чувствует себя большим, сильным покровителем мелких, еще недавно пугавших его зверей. Страх побеждается.

Совместное рисование в играх "Мы тебя не боимся", "Порисуем вместе", "Психодрама", 3-й вариант. Освобождению от тревоги и напряжения эффективно способствует уничтожение на рисунке травмирующего (пугающего ребенка) объекта, что позволяет на глазах у ребенка создать другой игровой образ. В процессе рисования ученик вводит в рисунок объект, которого он боится (например, рисует черной краской волка). Педагог с ластиком или белой краской "прогоняет" волка, стирая либо закрашивая его. Ребенок радуется, говорит: "Уходи, мы тебя не боимся!". "Я сильнее". В интересную, приятную для ребенка игру постепенно вводится сюжет травмирующей его ситуации. При этом педагог подчеркивает силу и храбрость ученика, подбадривает его. В конце игры пугающий объект (например, собака) превращается в маленькое, смешное существо, которым легко манипулировать аутичному ребенку, не испытывая чувства тревоги и страха.

*Обучение детей 3-й и 4-й групп РДА "языку чувств" ведется по следующим направлениям:*

Обучение приемам выделения изображенной зафиксированной эмоции. Используют отдельные картинки с эмоциональным фоном, фотокарточки, иллюстрации к книгам, специальные учебные диафильмы, игрушки. Дети узнают, называют и показывают различные эмоциональные состояния.

Формы упражнений

Игры-загадки в стихотворной форме (например: "Петушился, петушился забияка-петушок. Забияке где-то в драке оторвали гребешок!").

Игровые манипуляции и игры с эмоционально динамическими игрушками- персонажами (механическими, рычажковыми, резиновыми с подвижной мимикой и пантомимикой); Петрушка на шнурках и шарнирах; ванька-встанька; заводной щенок; заяц-барабанщик; шагающие куклы; наборы игрушек, изображающих животных с детенышами; фигурки людей; игрушки-бибабо и др. Игры: "Поиграй с веселой игрушкой", "Пожалей зайку", "Покажи, как можно поиграть с этой игрушкой" и т. д.

Игры: "Покажи (выбери, найди, сделай, дай...) картинку или иллюстрацию в книге (веселую, грустную, радостную)". "Покажи мне...". Взрослый смеется, хмурится, грустит, хлопает в ладоши, а ребенок выбирает эмоцию, соответствующую фотокарточку, картинку или рисунок. Если может, называет ее.

"Сделай, как нарисовано". Ребенок выбирает фото или картинку, рассматривает ее и изображает зафиксированную на ней эмоцию.

"Дорисуй, чтобы получилось веселое лицо". Конструирование эмоций (достраивание и построение эмоциональных образов). Используются картинки с разной степенью недорисованности.

"Разговор с игрушкой”. У ребенка спрашивают о настроении игрушки: "Почему она веселая и довольная или грустная, что можно сделать для куклы, чтобы она засмеялась и обрадовалась?". Кукла устами ребенка отвечает на эти вопросы. Ученик в этой игре выступает в двух ролях: в своей собственной и в роли куклы.

"Почувствуй чувство...". Игра с использованием схематичных изображений человеческих эмоций помогает в обучении ребенка распознаванию эмоциональных состояний окружающих и расширению "эмоционального" словарного запаса. Ребенку предлагают рассмотреть картинки, изобразить самому увиденную эмоцию на своем лице и назвать соответствующее чувство. Ориентировочный используемый словарь: выражение глаз: насмешливое, хитрое, озорное, печальное, обиженное, злое, испуганное, жалкое, просящее, жалостливое; выражение лица: веселое, сердитое, хорошее, плохое, печальное и т. д. радость спокойствие грусть

* удовлетворение
* смущение
* насмешка
* злость
* недовольство
* страх

Обучение приемам, направленным на распознавание интонаций и интонированной речи.

Формы упражнений.

Прослушивание записей эмоций, выраженных в звуке: крик, плач, смех, вскрик, неразборчивый шепот с оттенками радости, тревоги и др.

Прослушивание музыкальных эмоциональных образов, исполненных на разных музыкальных инструментах.

Различные "угадайки", "достраивания", включения в разнообразные по форме и содержанию контексты (картинки, тексты и др.).

Умение изобразить, как шепчутся листья, как бушует море, как рычит тигр и т. д.

Обучение приемам речевой и поведенческой этики на эмоциональной основе. Одновременно с обучением речевым и поведенческим нормам, способствующим развитию человеческих контактов, идет открытие ребенку и самим ребенком смысла различных форм этикета (вежливых выражений, приветствий, извинений, вежливых форм поведения).

Формы упражнений

Проигрывание сценок полярными персонажами с соответствующим поведением и высказываниями.

Сопереживание и содействие другим (персонажам из сказок, игр, рассказов, стихотворений), формирование социально ценных эмоций, таких, как сострадание, сопереживание, гнев, осуждение, удивление. Проигрывание подобных сценок самими детьми (по их положительному варианту).

Проигрывание сценок со встречей, приемами и проводами гостей, ритуалом дарения подарков.

Обучение приемам и способам анализа собственных эмоций. Обучение умению видеть со стороны свой эмоциональный образ и соотносить его с конкретной ситуацией и конкретными людьми.

Формы упражнений

Рассматривание собственной мимики перед зеркалом (если ребенок не боится зеркала), установление связи между мимическими проявлениями и эмоциональным самочувствием.

"Я красивая" — рассматривать себя в зеркале, улыбаясь, смеясь.

"Уменя красивые бантики (туфли, платье)" — аналогично предыдущей игре.

"Я артист " — узнать, что изображает ребенок перед зеркалом

Обучение пантомимике. Распознавание, воспроизведение, изображение. Изображение и отгадывание различных походок, комплексов движений, прыжков, присущих определенным объектам. Игры: "Угадай, кто так делает", "Покажи, как скачет", "Узнай, кто так ходит" и др.

"Танец". Танцевальная психотерапия — особая форма психологического тренинга, средство психологической разгрузки и способ оптимизации развития личности. В танце ребенок выражает какой-либо образ. Темы для подсказки: "Станцуй "бабочку", "зайку", "цветок", "дерево", "конфету", "утюг" и др.".

После показа образа переходят к показу чувства: "Станцуй "радость", "каприз", "страх", "удивление", "веселье", "жалость". Главное — изображение чувств движением, а не мимикой. Используется любая музыка, кроме песен с понятным для ребенка смыслом.

"Пантомима". Способствует активизации воображения, соотнесению воображаемой ситуации с действием и показу ее в реальной жизни. Ребенку предлагают показать какое-либо воображаемое действие (сбор яблок и складывание их в корзины, стирка белья, перенос тяжестей) и передать предполагаемые эмоциональные ощущения.

"Тропинка". Игра строится на активизации воображения и сопровождающих его положительных эмоциях. Для создания оптимистического "чувственного" фона, стимуляции образных двигательных представлений и воображения ребенку предлагают пройти по воображаемой тропинке с преодолением различных препятствий (мостик, лужи, ручей, камни). Такая эмоционально окрашенная игра помогает обогатить практический и игровой опыт ребенка и является действенным средством коррекции нарушений в эмоциональной сфере ребенка с ранним детским аутизмом.

2.7 Игра детей с РАС,

мониторинг игровой деятельности

Вся коррекционно-развивающая работа с детьми с РАС строится на основе игры. При обследовании игровой деятельности ребенка обращается внимание на уровень его взаимодействия во время игры с другими детьми (игра одиночная, рядом, с кратковременным либо долговременным взаимодействием). Выясняется наличие игровых действий, умений, сюжета. Обращается внимание на использование игрушки в соответствии с ее функциональным назначением, использование предметов-заместителей, умение выполнять цепочку игровых действий. Уточняется уровень трудностей ребенка для предложения ему посильных заданий. Определяется, насколько тяжело аутичному ребенку произвольно сосредоточиться, понять требования педагога, усвоить способ действия, а затем осуществить его.

Обращается особое внимание на специфические, избирательные интересы ребенка (льет воду, разбрасывает игрушки и т. д.). Эту ситуацию используют для организации контакта педагога и ученика. Например, вместо предложения взрослого поиграть с мячом ребенок приседает на корточки. Педагог сразу же реагирует: "Какая замечательная лягушка получилась!", затем предлагает повторить: "Ну-ка еще, попрыгай!". В случае отказа педагог не настаивает, а старается переключить внимание ребенка на другой объект. При этом не забывает о том, что на начальных этапах обучения важна общая организация поведения ребенка: формирование установки на выполнение задания, усидчивости, концентрации внимания. Поэтому, с одной стороны, подкрепляется желаемое поведение ребенка, а с другой — используются его интересы, стереотипы для удерживания его внимания.

Важно использовать спонтанный интерес ребенка к окружающему миру, уметь творчески обыграть объект, привлекший его внимание. Например, педагог предлагает ребенку для игры мозаику. Тот разбрасывает ее, педагог говорит: "Какой красивый салют, поиграем вместе!". Игра продолжается. Такое обыгрывание взрослым протестных действий ребенка, преобразование и комментирование их как осмысленно игровых вызывает у ребенка чувство удовлетворения, радости. Это облегчает дальнейшую организацию его поведения.

В игре аутичного ребенка преобладают манипуляции, часто с неигровыми предметами (винтики, пуговицы). Наблюдаются стереотипные действия: выкладывания картинок, карточек, игрушек и других предметов в длинный ряд. Игра некоммуникативная, дети играют молча одни, часто не откликаются на обращение.

Для вовлечения ребенка в игру предлагаются совместные простые действия: пускать и ловить мыльные пузыри; танцевать с ленточками, шарами, флажками; ловить воздушные шарики; ходить под музыку; слушать пение или самим пытаться петь.

Обучение детей с ранним детским аутизмом игровым действиям основывается на создании у них положительного отношения к игрушкам. Этому способствуют игры с машиной, мишкой, матрешкой и другими игрушками. Ребенка учат выполнять одни и те же действия с разными объектами: кормить зайку, куклу, мишку и т. д. Изменение и усложнение имеющихся стереотипов поведения ребенка проводятся введением в них новых эмоционально положительно окрашенных деталей.

Первые сюжетные игры детей с проявлениями аутизма всегда сначала слишком обобщены. Например, игра "Путешествие" заключается в двух действиях: поехали — приехали. Рекомендуется постепенно наполнять ее разнообразными деталями: выбор средств передвижения (автобус из стульчиков); выбор попутчиков кукла, зайка); введение цели путешествия (прогулка с зайкой в сквер). Эта работа очень длительная, так как при отказе ребенка от предложений нельзя настаивать, чтобы не вызвать нарастания негативизма. Не стоит лишний раз обращаться к ребенку с просьбой, когда его внимание поглощено чем-то другим, — лучше попробовать ненавязчиво отвлечь его, а затем обратиться с просьбой.

**2.8 Программное содержание и методические рекомендации по формированию игры у детей с РАС**

Задачи программы:

1. Установление эмоционального контакта с ребенком, преодоление его негативизма, обучение коммуникативному взаимодействию с другими детьми, взрослыми.
2. Использование стереотипии поведения путем включения их в канву игрового процесса.
3. Обучение выполнению различных адекватных целенаправленных игровых действий с объектами.
4. Расширение имеющегося уровня игровых возможностей, обучение выполнению цепочки игровых действий.
5. Эмоциональное вовлечение ребенка с ранним детским аутизмом с помощью игры в освоение необходимых бытовых навыков.
6. Развитие мелкой моторики, координации глаз, рук.
7. Расширение знаний ребенка об окружающем мире.

Методические рекомендации

Для ребенка 1-й и 2-й групп РДА подбираются задания, не требующие особых усилий и в то же время дающие быстрый эмоционально яркий эффект. Подбор доступных заданий помогает смоделировать ситуацию успеха, дает возможность ребенку поверить в свои силы.

Используются задания, в которых для достижения результата ребенку достаточно совершить самое простое действие, основная работа проводится взрослым (например, при лепке вишни взрослый лепит саму ягодку, ученик прикрепляет черешок-палочку). Сложность увеличивается постепенно, после того как у ребенка появляется установка на выполнение задания, причем взрослый на первых порах может действовать за ребенка, управляя его руками.

В случае затруднения в выполнении упражнение незаметно для ребенка упрощается либо сокращается.

Новые способы действия вводятся постепенно, незаметно для ребенка, чтобы у него сохранилось ощущение самостоятельного выполнения работы.

Игры для установления эмоционального контакта с ребенком

Совместное вращение колес игрушечной машины.

Перекладывание палочек, разрывание бумаги.

Игры с пуговицами (перекладывание, катание по столу).

Игры со светящимися и блестящими предметами (перекладывание, рассматривание, хождение по комнате с предметом в руках).

Игры с водой (переливание, разбрызгивание, хлопанье по воде).

Игры с сыпучими предметами (горох, фасоль) "Кап-кап" — бросание гороха в коробку ребенка.Игры с мячом "Прыг-скок" — взрослый подпрыгивает, имитируя движения мяча.

В тяжелых случаях устанавливается контакт во время еды: игра "Мама кормит Таню, Таня кормит маму".

Игры с использованием протестных действий ребенка

Ребенок разбрасывает игрушки, взрослый подключается и использует эти действия как адекватные для игрового контакта, обыгрывает ситуацию — игры "Салют", "Дождь", "Фонтан".

"Купание зверей" — разбросанные резиновые звери "бегут купаться, прыгают в воду".

"Птицы летают", "Солдаты прыгают с парашютом" — аналогично предыдущей игре.

Игры с вовлечением в бытовую жизнь

"Помоги подмести пол" — ребенок разбрызгивает воду, взрослый подметает.

"Помоем ванну" — ребенок из душа поливает ванну.

"Выбьем пыль из диванной подушки" — ребенок хлопает по подушке рукой.

"Покормим попугайчика" и др.

Игры для совершенствования способности взаимодействия

Игры типа "Куку", "Выкатывание мяча", "Ладушки", "Иди ко мне", "Возьми шарик", "Кати, не кати", "Покорми птичку", "Найди свою игрушку"', "Прятки" (проводится с двумя взрослыми: один взрослый прячется, другой помогает искать и наоборот). "Умывание с прибаутками", «Докончи стихотворение", "Вставь пропущенное слово в песню", "Закончи незавершенный рисунок (дорисуй глаз, хвост) ", "Продолжи орнамент " и т. д.

Игры на развитие координации, игры с различными предметами

Игры типа "Сложи башню", "Положи кубик в банку", "Построй ворота", "Построй по образцу", "Подбери по цвету", "Построй лесенку из разноцветных кубиков". "Провези кубики в машине" и др.

Игры с игрушками на выполнение цепочки игровых действий

"Угости куклу чаем", "Уложи спать мишку" и т. д. Возможно вариативное и избирательное использование педагогом аналогичных игр.

Игры по ознакомлению с окружающим миром.

Игры-экскурсии, игры-рисования, знакомство с различными бытовыми приборами — телефоном, утюгом, пылесосом и т. д. Правильно организованная игра помогает снять напряжение у ребенка с ранним детским аутизмом, положительно тонизирует его, расширяет эмоциональные связи с окружающим.

2.9 Этапы индивидуального сопровождения ребенка с РАС

Первый этап - знакомство с ребёнком, изучение его медицинской карты и коллегиального заключения центра диагностики и консультирования.

Второй этап - составление индивидуального коррекционно-образовательного маршрута, который определяется индивидуальными способностями ребенка, степенью выраженности его аутистических расстройств и ряда других проявлений.

Третий этап - разработка индивидуальной образовательной программы определяющей специфику формирования компетенций, необходимых для социализации ребёнка в обществе.

Четвертый этап - непосредственно коррекционная работа.

Пятый этап - мониторинг развития ребенка в течение года, по итогам которого вносятся изменения в образовательный маршрут ребенка, и вырабатывается дальнейшая стратегия коррекционной работы.

2.10 Работа с родителями

Работа с родителями детей с РДА включает в себя:

* психотерапию членов семьи;
* ознакомление родителей с особенностями психологического развития ребенка;
* составление индивидуальной программы воспитания и обучения аутичного ребенка в домашних условиях;
* обучение родителей методам воспитания аутичного ребенка, организации его режима, привития навыков самообслуживания, подготовки к школе.

Сотрудничество с семьей становится решающим фактором в коррекционной работе с аутичным ребенком. Без ежедневного закрепления полученных знаний и навыков, без отработки заданий в домашних условиях, подключения к коррекционной работе всех членов семьи психолого-педагогическая работа будет наименее эффективна.

Организация совместной работы с семьей опирается на основные положения, определяющие ее содержание, организацию и методику:

* единство, достигающееся в случае, когда цели и задачи развития ребенка понятны педагогам и родителям. Семья должна быть ознакомлена с основным содержанием, методами и приемами работы с аутичными детьми;
* систематичность и последовательность работы с ребенком в группе и дома;
* индивидуальный подход к каждому ребёнку и семье с учетом их интересов, способностей и возможностей.

Формы работы с родителями детей с РДА

* Индивидуальное консультирование
* Родительские собрания
* Круглый стол
* Тренинги
* Дни открытых дверей
* Тематические консультации
* Родительский клуб «Особый ребенок»

**3. Организационный раздел**

**3.1 Объем программы. Форма проведения занятий. Время проведения занятий. Возрастная категория детей**

Объем программы. Программа рассчитана на комплекс коррекционно-развивающих занятий осуществляемых в течение учебного года. Цикл занятий рассчитан на ребенка со сложным дефектом, обусловленного нарушением интеллекта, расстройствами аутистического спектра с учетом адаптированной программой ДОУ и предусматривает обязательную реализацию деятельностного, комплексного и иерархических подходов. Материалом для занятий послужили игры и упражнения, разработанные специалистами-практиками С.Е. Гавриной, Е.К.Лютовой, Г.Б. Мониной, И.И.Мамайчук, Е.Янушко, М.И.Чистяковой и направлены на развитие эмоционально-волевой и социально-личностной сферы, игровой деятельности.

Форма занятий: индивидуальная и подгрупповая.

Время поведения: продолжительность занятий может варьироваться от 15 до 30 минут.

Возраст детей: 3-7лет.

* 1. **Структура психологического занятия**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Вводная часть | Основная часть | Заключительная часть |
| Цель вводной части – настроить детей с РАС на совместную работу, установить контакт.  Основные процедуры:   * Приветствие (игра с котом Мурзиком) * Игры на развитие навыков общения | В нее входят: игры, задания, упражнения, направленные на развитие эмоционально-волевой, коммуникативной сфер, формирование игровых навыков  Основные процедуры:   * Игры * Задания * Упражнения * Совместная деятельность. | Основной целью этой части занятия является создание чувства личной личностной значимости ребенка в своих глазах, закрепление положительных эмоций от работы на занятии.  Основные процедуры:   * Релаксация * Ритуал окончания занятия (прощание с Мурзиком) |

* 1. **Оснащение кабинета педагога-психолога**

Кабинет педагога-психолога оборудован таким образом, чтобы способствовать реализации трех основных функций: диагностической, коррекционно-развивающей и релаксационной.

Созданная развивающая предметно - пространственная среда, позволяет обеспечить психологический комфорт для каждого ребёнка, создать возможности для развития познавательных процессов, речи и эмоционально - волевой сферы.

Зона для проведения коррекционно - развивающих индивидуальных и подгрупповых занятий хорошо освещена и включает в себя: столы детские; стулья детские; стол для рисования песком.

Консультативная зона включает в себя:

* Рабочий стол педагога - психолога;
* Шкаф для хранения документов;
* Документы, регламентирующие деятельность педагога - психолога;
* Набор диагностических методик;
* Стимульный материал для проведения диагностики.

В кабинете педагога-психолога также имеются:

* Игрушки, способствующие установлению контакта с детьми;
* Комплексы наглядных материалов для психолого-педагогического обследования детей разных возрастных групп с разным уровнем сложности в каждой возрастной группе;
* Передвижные полки для хранения игрушек, наглядных пособий, дидактических игр.

Для проведения релаксационных упражнений с детьми имеется темная сенсорная комната с необходимым оборудованием: удобные мягкие подушки, световые лесенки, звездный тоннель, световые песочные столы, пузырьковая колонна с зеркалом, оптикиволоконное оборудование «»Дождь и солнце и «Гребень», тоннель «Звездное небо».

**4. Список используемой литературы**

1. С.Е. Гаврилина, Н.Л. Кутявина, И.Г. Топоркова, С.В. Щербинина. Учимся понимать друг друга.- М., 2002.- 64 с.
2. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. –– М.: Просвещение, 2005. – 272 с.
3. И.И. Мамайчук. Помощь психолога детям с аутизмом.-2007.-288 с.
4. Е. Янушко. Игры с аутичным ребенком. - М., 2004.-85с.
5. И.В. Ковалец «Азбука эмоций: практическое пособие для работы с детьми, имеющими отклонения в психофизическом развитии и эмоциональной сфере».- М., 2003
6. К.К. Меснянкина, К.А. Федорика, А.И. Сарелайнен, С.И. Анищенко «Потому что эмоции: методика обучения детей с РАС навыкам распознавания и выражения эмоций»

**Приложение.**

**Мониторинг особенностей развития эмоционально-личностной сферы детей с РАС на \_\_\_\_\_\_\_\_**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Фамилия, имя ребенка | Особенности эмоциональной сферы | | | | Особенности личности | | | | | | | Общение | |
| характер  общения | тревож  ность | агрессия | страхи | само  оценка | темп работы | утомля-емость | мелкая моторика | обучаемость | развитие игры | мотивация | С педагогами | С детьми |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |