**3. Организация учебного места для ребенка с аутистическими нарушениями в условиях ЦКРОиР**

При организации учебного места рекомендуется учитывать следующие моменты:

1. *Специальное оборудование* учебного места, где педагог или родитель занимается с ребенком или где ребенок занимается самостоятельно. Необходимо наличие следующих предметов: стол, стул, которые соответствуют росту ребенка (ноги должны касаться пола всей ступней, крышка стола, при прямой посадке ребенка, находиться на уровни его груди); стеллаж. Поставить их следует так, чтобы, занимаясь, ребенок не отвлекался: не мог смотреть в окно, в коридор, не отвлекался на предметы в комнате; если ребенок быстро отвлекается, необходимо чтобы ему было достаточно трудно выйти из-за стола.

 2. *Правильная организация учебного (рабочего) места* ребенка. Для излишне расторможенного и отвлекающегося ребенка с аутизмом вначале рекомендуется оборудовать обособленное от других детей учебное место с минимизацией внешних раздражителей. Для этого можно использовать различные невысокие ширмы или устанавливать рабочий стол таким образом, чтобы ребенок сидел на нем лицом к стене, спиной ко всем остальным детям. Такая обособленность будет снижать возможную тревожность ребенка.

 3. *Размещение рабочих материалов.* Материалы для занятий размещаютя на стеллаже, слева от стола. Предметы, необходимые для разных занятий, размешаются в разных соответствующих коробках, например, при обучении аппликации в коробке находятся цветная бумага, бумага для фона, клей, ножницы и т.п. Справа от стола размещается коробка для отработанного материала.

В результате такой организации образовательное пространство адаптируется (приспосабливается) к имеющимся у ребенка особенностям развития, вызванным наличием аутистических нарушений. Перед ребенком стоят задачи лишь учебные, а не организационные. Такой подход стимулирует его самостоятельность, повышает уверенность в себе и является значимым фактором в детском развитии. Помимо этого снижает тревожность ребенка с аутизмом, решаются некоторые поведенческие проблемы.

Организацию места обучения можно рассмотреть на примере одевания. Одеваться удобнее на стульчике, чтобы ребенок не мог в нем расположиться так вольно, как в кресле или на диване. Важно, чтобы ему легко было нагнуться к своим ботинкам, и чтобы взрослый мог помочь ему сзади или сбоку. Необходимо продумать, где лучше разложить вещи в нужном порядке, чтобы трудноорганизуемому ребенку не было необходимо вставать за очередным предметом и возвращаться обратно. Позиция взрослого позади ребенка во время обучения создает у того ощущение, что он сам выполняет действие, но одновременно чувствует готовность взрослого помочь. В то же время в момент обыгрывания удачи взрослый находится лицом к лицу с ребенком, что облегчает зрительный контакт, позволяет порадоваться и заразить ребенка своей радостью от его успеха.

Итак, визуальная поддержка при пространственном структурировании касается трех аспектов (Е.А.Кульпанович):

 **1 - Где я? Где я должен быть? 2 - Где что происходит?**

**3 - Что это? Куда это относится?**

**4. Визуализация времени как средство адаптации ребенка с аутистическими нарушениями**

Организация адаптивно-адаптирующего образовательного пространства для детей с аутистическими нарушениями, обучающихся в ЦКРОиР, включает в себя также *визуализацию времени*. Восприятие временной последовательности событий представляет большие трудности для детей с аутистическими нарушениями. Неопределенность временных представлений, хаотичность, фрагментарность картины окружающего мира повышает тревогу и усиливает детские поведенческие проблемы. Визуализация времени и временная организации жизни призваны стать определенным средством адаптации ребенка данной категории к жизни в обществе. Только понятная и приятная для ребенка с аутистическими нарушениями ситуация может помочь ему начать усваивать новые умения или подтолкнуть к тому, чтобы самостоятельно воспользоваться уже приобретенными знаниями, умениями, навыками. При этом важно, чтобы взрослый обращался к эмоциональной и смысловой сторонам жизни ребенка, т.е. чтобы любая ситуация была разъяснена и прокомментирована, причем учитывался имеющийся детский жизненный опыт. Дети с аутизмом чувствуют себя спокойнее, в большей безопасности и лучше регулируют свое поведение, если существует четкий распорядок дня, привычки и традиции, как в семье, так и в условиях ЦКРОиР.

Для ребенка с аутистическими нарушениями трудно воспринимать последовательности, ему сложно удержать в памяти схему действий, очередность событий. Зрительно представленная последовательность действий в виде дневного расписания (режима дня) помогает ребенку видеть, что он будет делать сейчас, когда сможет посмотреть любимый мультфильм, что осталось сделать до прогулки или чая. В подобном случае ребенок понимает ситуацию, уменьшается его тревожность и, как следствие, снимается часть поведенческих проблем. Для этого оформляется режим дня (расписание), который помогает ему увидеть и усвоить общую последовательность происходящих событий. Важно, чтобы такое расписание было на доступном ребенку уровне восприятия и реально проясняло ситуацию. Для кого-то это могут быть реальные объекты, непосредственно включенные в деятельность: чашка — «идем пить чай», зубная щетка — «чистить зубы», пирамидка — «заниматься». Для другого ребенка режим дня может быть в виде фотографий или картинок, на которых ребенок выполняет гигиенические процедуры, ест, читает книгу вместе с мамой, одевается, гуляет, готовится ко сну и т.д. Эти фотографии могут висеть на стене и по мере завершения очередного действия их либо убирают, либо закрывают, либо передвигают стрелку от одной фотографии к другой. Подобное развернутое в пространстве расписание хорошо использовать с детьми и в условиях центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

Повторяя изо дня в день определенный распорядок дня, взрослые используют режим положительного эмоционального комментирования, т.е. проговаривают вместе с ребенком утром, днем и вечером, что будут делать сегодня, что сделали и что планируют на завтра. Режим дня дает возможность вносить в привычный распорядок действий что-то новое. Непривычное или не совсем приятное для ребенка событие легче воспринимается, если оно запланировано заранее. Например, взрослый обращается к ребенку: “Сейчас мы с тобой уберем игрушки – видишь, это записано в нашем расписании. А потом, по расписанию, у нас прогулка”. Вначале расписание лучше составить из приятных или нейтральных для ребенка занятий, чтобы у него не возник явный протест. Расписание рекомендуется составлять совместно с ребенком, разъясняя внесенные в содержание пункты. Некоторые дети сами с рождения устанавливают постоянный режим дня и требуют его неукоснительного выполнения. В то же время, ребенок легче примет перемены, если взрослые заранее обговорят с ним возможные варианты, подготовят его к изменению существующего порядка. Можно сказать ему: «После завтрака, если будет ясная погода, пойдем гулять, а если пойдет дождь, будем играть в кубики». После завтрака предложить ему посмотреть в окно: «Ну как, что будем делать?».

*Организация визуализации времени предполагает использование следующих вариантов расписаний:*

1. *Календарь,* который поможет усвоить ребенку такие понятия как "вчера", "сегодня", "завтра", "день недели", "число", "месяц", дополнительно будет способствовать развитию речи, элементарных математических навыков, пониманию окружающей действительности.

1. *Дневное расписание,* в котором отмечены основные моменты дня ребенка. Дневное расписание может располагаться, например, в раздевалке. Ребенок знает, что он будет делать на протяжении дня, периодически обращаясь к расписанию (с помощью педагога, родителей).
2. *Рабочее расписание* — это, как правило, альбом с пиктограммами, значками для соотнесения выполняемых действий.
3. *Транзитная карточка* (любой выбранный заранее и постоянно используемый рисунок) — это сигнал, что ребенку необходимо обратиться к расписанию и сверить с ним свои действия.

***Варианты расписаний (режимов дня):***

1. предметный (ящик с предметами);
2. фотографический (фотографии на табличках или в альбоме);
3. рисуночный или символический;
4. рисуночно-словесный;
5. письменный.

Для выработки коммуникативных навыков, особенно в случаях тяжелых аутистических проявлений, можно использовать невербальную коммуникацию - систему коммуникативных карточек. Это дополнительная, *поддерживающая или визуальная коммуникация*. Некоторые исследователи проблемы аутизма считают, что применение невербальной коммуникации может осуществляться на протяжении всей жизни ребенка с аутизмом. Различные наглядные дидактические средства – карточки, символы, пиктограммы, помогают ребенку объяснять свои желания. Применение коммуникативных карточек с рисунками, символами адаптирует процесс коррекционно-педагогической помощи к нарушениям развития ребенка. Научив ребенка пользоваться карточками, можно наладить с ним более адекватное взаимодействие. Например, если ребенок хочет пить, взрослый предлагает показывать вначале реальный предмет – чашку, а позднее (когда ребенок усвоит этот навык) карточку с изображением чашки; если ребенок хочет играть – карточку с изображением мяча и т.п.. Так же можно помочь ребенку прослеживать смену событий. Например, взрослый показывает тарелку (реальный предмет, а позднее – карточку с изображением тарелки) - значит, наступило время обеда. Если показывают подушку (или ее изображение) – пришла пора спать.

Однако следует отметить, что ребенка, который может вербально общаться и планировать свой день, нет необходимости организовывать с помощью карточек невербальной коммуникации. Если его тревоги и трудности поведенческого характера менее выражены, лучше опираться на записи и устное расписание, чтобы не стереотипизировать и без того стереотипное поведение, а попытаться таким образом развить навыки коммуникативного взаимодействия и сделать ребенка гибче в контактах со средой

Структурирование пространства и времени происходит с опорой на визуализацию, поскольку она является одной из сильных сторон детей с аутистическими нарушениями. Использование режима временной и пространственной организации жизни ребенка с аутизмом, многократность повторений не только заранее готовит его к происходящим событиям, но и расширяет возможность изменения привычного стереотипа и переключения его на другие действия. А значит, дает возможность противостоять еще одной проблеме, характерной для аутистических нарушений - быстрой пресыщаемости и застреваемости на отдельных событиях, избежать страха перед изменением в окружающей действительности, расширить возможности взаимодействия с ребенком.

1. **Требования к выбору игрушек для детей с аутистическими нарушениями**

С ребенком, имеющим аутистические нарушения, легче всего найти контакт, если ему интересно наблюдать за тем, что происходит, если игрушка его привлекает. Поэтому процесс подбора игровых материалов выделяется как один из особо важных. При выборе игрушек следует помнить о некоторых значимых моментах, правилах:

* Наличие в группе (классе) широкого выбора и разнообразного ассортимента предметов для организации разнообразных форм взаимодействия.
* Эмоциональная нейтральность имеющихся в классе ЦКРОиР предметов, для чего важно учитывать информацию, полученную в ходе предварительной беседы с родителями и исключить игрушки, вызывающие у ребенка тревогу, страх, эмоциональное или моторное возбуждение, сверхзависимость.
* Безопасность: никакие действия с игровым материалом не должны приводить к травмам ни самого ребенка, ни окружающих.

Материалы и игрушки выбираются с учетом возраста ребенка. Для детей с аутистическими нарушениями 1- 4 классов ЦКРОиР можно предложить следующий подбор игрушек, который положительно зарекомендовал себя в практике работы:

* + - лошадка-качалка;
		- мыльные пузыри, неваляшка, юла;
		- две-три куклы;
		- две-три традиционные мягкие игрушки (кошка, собака, мишка);
		- матерчатые куклы для надевания на руку;
		- мягкие пазлы;
		- конструктор «Лего»;
		- игрушечный транспорт;
		- разноцветные мячи разного размера;
		- детская баскетбольная корзина на стене;
		- музыкальные инструменты (колокольчик, бубен);
		- предметы обихода (игрушечные кровать, стол, плита, посуда и т.п.)

Для ребенка с аутистическими нарушениями важно, чтобы все предметы, которые он привык использовать и находить на определенном месте, всегда были именно там. Отсутствие привычной игрушки может вывести ребенка из состояния равновесия, привести к аффективной вспышке, истерике – поэтому педагогам рекомендуется не разрешать детям брать игрушки поиграть домой и следить, чтобы после занятий все возвращалось на свое место.

**Список использованной литературы**

1. Аутизм: методические рекомендации по психолого-педагогической коррекции: сб. метод. ст. / М.К. Бардышевская [и др.]; под общ. ред. С.А. Морозова. – М.: Сигнал, 2001. – 187 с.
2. Аутичный ребенок – проблемы в быту: метод. рекомендации по обучению соц.-бытовым навыкам аутич. детей и подростков / М.Ю. Веденина [и др.]; под ред. С.А. Морозова. – М., Добро, 1998. – 92 с.
3. Гайдукевич, С.Е. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения: учеб.-метод. пособие / С.Е. Гайдукевич [и др.]; под общ. ред. С.Е. Гайдукевич, В.В. Чечета. – Минск: БГПУ, 2006. – 98 с.
4. Диагностика и коррекция детского аутизма: метод. пособие / сост. О.А. Трофимович. – Минск, Unicef, 2003. – 48 с.
5. Диагностика и коррекция детского аутизма: метод. пособие / сост. О.А. Трофимович. – Минск, Unicef, 2003. – 48 с.
6. Ковалец, И.В. Некоторые особенности коррекционной помощи детям с нарушенным эмоциональным развитием (с аутизмом) в раннем возрасте / И.В. Ковалец // Дэфекталогiя. – 2005. – № 3. – С. 33–42.
7. Лещинская, Т.Л. Инновационное содержание образование детей с тяжелой формой интеллектуальной недостаточности в условиях центра // Полисенсорный подход в обучении детей с тяжелыми и множественными нарушениями в условиях ЦКРОиР и создание коррекционно-развивающей среды: материалы республиканского научно-практического семинара (пленарное заседание)/ Т.Л.Лещинская, Г.В.Бирич, Е.С.Воробьева. – Гродно: Изд-во УО «Гродненский ГОИПКи ПРР и СО», 2006. – С. 3–18.
8. Никольская, О.С. Аутичный ребенок: пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф, 1997. – 342 с.
9. основы и практическая реализация) / Е.А.Ямбург— М.: Новая школа, 1996. — 352 с.
10. Петровский, А.В. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении /А.В.Петровский. – М., 1993. – 102 с.
11. Словарь практического психолога/ сост. С.Ю.Головин. – Минск, Харвест, 2003. – 800с.
12. Степанов,С.С. Популярная психологическая энциклопедия / С.С.Степанов. – М.:Эксмо, 2003. – 640 с.
13. Ямбург, Е.А. Школа для всех: Адаптивная модель: (Теоретические основы и практическая реализация). — М.: Новая школа, 1996. — 352 с.