****

1. **Полное название проекта:**«Внедрение методики формирования социально-коммуникативных навыков у обучающихся с расстройствами аутистического спектра на основе использования сенсорной интеграции»
2. **Данные о разработчиках и консультанте:**

***Разработчики проекта***

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Ф.И.О. разработчика | Мозоловская Елена Генриховна | |
| Должность, место работы | директор государственного учреждения образования «Могилевский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» |
| Контактный телефон | +375 29 3881825 (А1) |
| Е-mail | mogilev@mockroir.by |
| Ф.И.О. разработчика | Лазуркина Дина Михайловна |
| Должность, место работы | заместитель директора по основной деятельности государственного учреждения образования «Могилевский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» |
| Контактный телефон | +375 29 6796108 (А1) |
| Е-mail | lazurkina@tut.by |

***Консультант проекта***

|  |  |
| --- | --- |
| Ф.И.О. консультанта  Место работы и должность, ученая степень и (или) ученое звание  Контактный телефон  Е-mail | Крюковская Наталья Владимировна  заведующий кафедрой теории и методики специального образования УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», кандидат педагогических наук, доцент  +375297786046  nim-ta@mail.ru |

1. **Перечень учреждений образования, на базе которых планируется осуществление инновационной деятельности:**

Государственное учреждение образования «Могилевский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации»

**I. Обоснование целесообразности реализации данного инновационного проекта.**

В ГУО «Могилевский областной ЦКРОиР» функционируют 6 дошкольных групп и 4 класса, в которых обучаются дети с тяжелыми множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии (далее –ТМН).

Более 30 детей имеют нарушения аутистического спектра. Обучение таких детей является сложным и специфическим процессом, т.к. они имеют нарушения интеллекта, моторики, поведения, деятельности и всей личности в целом. Это обусловливает их особые образовательные потребности, следовательно, специфичное понимание качества образовательного процесса, особенностей их социализации, взаимодействия с окружающими и т.д.

Данный инновационный проект решает проблему социализации детей с расстройствами аутистического спектра, формирования у них навыков взаимодействия с окружающими.

Особенности лиц с расстройствами аутистического спектра на протяжении длительного времени привлекают большое внимание исследователей разных стран (Ф. Аппе [2], В. М. Башина [4], К. С. Лебединская [16], О. С. Никольская [16; 17], Т. Питерс [18], И. В. Ковалец [11; 12], И. Е. Валитова [6], Т. Л. Лещинская [12] и др.), что во многом обосновано постоянным увеличением количества детей данной категории. Для детей с расстройствами аутистического спектра характерны недостаточное или полное отсутствие потребности в контактах с окружающими, отрешенность от внешнего мира, слабость эмоционального реагирования даже по отношению к близким, нарушенная реакция на зрительные и слуховые стимулы, неофобии, однообразное поведение со склонностями к стереотипиям и примитивным движениям, специфическое развитие речи и т.п. Особенности детей данной категории проявляются в трудностях преобразования сенсорной информации, что вызывает затруднения в развитии умения выполнять разнообразные действия в соответствии с воспринятой информацией. Сложность восприятия ощущений, получаемых на основе сигналов окружающей среды, не позволяет детям данной категории их интегрировать, чтобы создавать четкий образ окружающей действительности и своих взаимоотношений с ней. Способность детей с расстройствами аутистического спектра взаимодействовать с окружающей средой слаба, что приводит к проблемам включения в социум.

Коррекционно-педагогическая работа с детьми с расстройствами аутистического спектра, основанная на методе сенсорной интеграции, способствует улучшению обработки сенсорной информации для более эффективного преобразования ощущений, что позволяет формировать навыки совершения определенных действий в соответствии с полученной и переработанной информацией из вне (т.е. воспринимать вещи и перемещать тело в соответствии со своими ощущениями), что является необходимой составляющей процесса включения в социум обучающихся рассматриваемой категории. Это послужит основой формирования у детей с расстройствами аутистического спектра необходимых социально-коммуникативных навыков. У детей данной категории отмечается несформированность данной группы навыков, что приводит к появлению трудностей в установлении социальных контактов, затрудняет процесс вхождения их в социум и усвоение основных практических умений. Сформированность социально-коммуникативных навыков позволяет обучающимся с расстройствами аутистического спектра включиться в процесс взаимодействия с окружающими, удовлетворить свои основные жизненные потребности.

**Цель инновации:**повышение уровня сформированностисоциально-коммуникативных навыков у обучающихся с расстройствами аутистического спектра 6–8 лет на основе использования сенсорной интеграции.

**Задачи инновационной деятельности:**

1. Изучить состояние социально-коммуникативных навыков и особенности восприятия сенсорной информации у обучающихся с расстройствами аутистического спектра в возрасте 6–8 лет.
2. Провести занятия с обучающимися с расстройствами аутистического спектра по формированию социально-коммуникативных навыков на основе использования сенсорной интеграции.
3. Провести мониторинг состояния социально-коммуникативных навыков у обучающихся с расстройствами аутистического спектра 6–8 лет после реализации методики коррекционно-педагогической работы.
4. Подготовить методические рекомендации по внедрению коррекционно-педагогической работы по формированию социально-коммуникативных навыков у обучающихся с расстройствами аутистического спектра 6–8 лет на основе использования сенсорной интеграции.

**II. Новизна**

Новизна проекта определяется практической потребностью повышения уровня сформированностисоциально-коммуникативных навыков у обучающихся с расстройствами аутистического спектра. А применение методики коррекционно-педагогической работы позволяет повысить уровень сформированности социально-коммуникативных навыков у детей 6-8 лет с расстройствами аутистического спектра.

**III. Апробация**

Методологической основой реализации инновационного проекта являются:

* *компететностный подход*, отражающий направленность на формирование практических умений и навыков у детей с особенностями психофизического развития (А. М. Змушко [7], Ю. Н. Кислякова [10], А. Н. Коноплева [13], Т. Л. Лещинская [13], Т. В. Лисовская [13]);
* *полисенсорный подход,* предполагающий опору на максимальное количество сенсорных анализаторов для получения информации об окружающем мире (Т. В. Варенова [6]; И. В. Зыгманова [8])*.*

С точки зрения *компетентностного подхода* одной из важных задач подготовки ребенка с особенностями психофизического развития к жизни в социуме является формирование компетенций. Компетенция определяется как способность и готовность действовать в жизненно важных ситуациях. Компетенции рассматриваются как необходимые составляющие практического использования знаний, умений и навыков, формирования способов деятельности, что способствует формированию умения действовать в нетрадиционных ситуациях, в том числе переносить усвоенные умения и действовать в ситуациях с изменившимися условиями, что является наиболее необходимым для категории детей с аутистическими нарушениями. В рамках компетентностного подхода изучаются реальные объекты и формируются обусловленные окружающей реальностью способы деятельности и компетенции. Для ребенка с расстройствами аутистического спектра это является наиболее актуальным в силу трудностей понимания им абстрактных понятий.

Для ребенка с расстройствами аутистического спектра реализация умений является более сложным процессом, чем реализация навыков. Умения предполагают не только практическую реализацию действий, но и использование теоретических знаний для решения многоуровневых задач, контроль и оценку выполненной деятельности, что является наиболее затруднительным и практически невозможным особенно на первых этапах обучения детей с расстройствами аутистического спектра.

Для многих детей рассматриваемой категории характерны стереотипные образцы поведения, интересы и виды деятельности, им сложно переносить освоенную программу действий в новые условия и, соответственно, приспосабливаться к меняющимся условиям окружающего мира, непостоянству намерений другого человека [3; 14; 19; 20]. Учитывая данную специфику, усвоение общепринятых норм и правил обучающимися с расстройствами аутистического спектра затруднительно и оказывается недостаточным для успешного включения в общество, т.к. вследствие изменений окружающей среды изменяются и принятые в обществе нормы и правила. В связи с этим одной из основных задач коррекционно-педагогической работы с ребенком с расстройствами аутистического спектра является его успешная социализация, которая включает в себя сформированность социально-коммуникативных навыков, выработанных в данном обществе и транслируемых ребенку и применяемых ребенком в процессе взаимодействия с другими людьми.

Формирование социально-коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра осуществляетсяс опорой на предметно-практическую деятельность*.* В силу абстрактности теоретического материала наиболее эффективным в процессе работы с детьми данной категории является использование непосредственно практической деятельности с использованием реальных объектов и реальных ситуаций.

Использование компетентностного подхода при формировании социально-коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра предполагает опору на следующие положения:

* подключение педагога к практической целесообразной деятельности ребенка с расстройствами аутистического спектра;
* решение ребенком с расстройствами аутистического спектра проблем, возникающих в процессе выполнения деятельности;
* основной предмет изучения – реальная действительность, окружающая ребенка с расстройствами аутистического спектра, и, соответственно, использование в коррекционно-педагогической работе реальных объектов, а не их схем и заменителей.

Любая деятельность ребенка с расстройствами аутистического спектра во многом зависит от индивидуальных особенностей его личности, которые влияют на построение коррекционно-педагогической работы. Исходя из индивидуальных интересов ребенка, осознания истинных мотивов его поведения, осуществляется подбор методов и средств, способствующих формированию навыков.

*Полисенсорный подход* предполагает опору на максимальное количество сенсорных анализаторов для получения информации об окружающем мире [6; 8]. При формировании у детей с расстройствами аутистического спектра социально-коммуникативных навыков данный подход ориентирует на использование сенсорной интеграции, которая направлена на взаимодействие всех органов чувств, предполагающее упорядочивание ощущений и раздражителей таким образом, чтобы человек мог адекватно реагировать на определенные стимулы и действовать в соответствии с ситуацией.

Одной из отличительных особенностей метода сенсорной интеграции является его динамическая основа: зрительные, слуховые, тактильные и прочие ощущения и представления возникают у ребенка в процессе движения. Для того чтобы ребенок мог выполнять действия, он должен чувствовать свое тело, контролировать свои движения, и использовать их для достижения конкретной цели. Одной из необходимых составляющих для развития сенсорной интеграции исследователи считают «адаптивный ответ» – целенаправленную реакцию на раздражители (ощущения) [1; 9]. С этой цель ребенок совершает моторный ответ как умение выполнить определенные действия для достижения желаемого. Ряд моторных ответов способствует организации и упорядочиванию действий, необходимых для выполнения определенной деятельности, чему содействует развитие сенсорной интеграции. Таким образом, сенсорная интеграция является основой для более сложной интеграции, которая в дальнейшем способствует успешному формированию социально-коммуникативных навыков.

Одной из наиболее характерных особенностей детей с расстройствами аутистического спектра является специфика восприятия и систематизации сенсорной информации, которая часто проявляется в наличии у детей необоснованных страхов, аутостимуляций, стереотипий, двигательной расторможенности или заторможенности, самоагрессии [11; 18]. Дети рассматриваемой категории воспринимают окружающий их мир как набор хаотичных составляющих, зачастую выделяя наиболее значимые для них стимулы и упуская основные характеристики объектов либо ситуаций, необходимые для полного их осознания. Данный фактсвидетельствует о рассогласованности работы анализаторных систем и, соответственно, недостаточной интеграции всей поступающей к ребенку сенсорной информации. Это затрудняет процесс понимания детьми многих явлений, происходящих вокруг. Еще в раннем возрасте у них отмечается отсутствие любопытства, интереса, любое препятствие заставляет их отказаться от осуществления задуманного, возникают значительные трудности при попытке целенаправленно сосредоточить внимание и произвольно организовать поведение.

Указанные особенности обусловливают необходимость реализации полисенсорного подхода в процессе использования сенсорной интеграции при формировании социально-коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра и предполагают опору на следующие положения:

* использование максимального количества сенсорных систем в процессе выполнения действий детьми с аутистическими нарушениями;
* необходимость организации и упорядочивания действий в процессе формирования ряда моторных ответов

**Сведения об экспериментальной апробации инновации**

Методика формирования социально-коммуникативных навыков у обучающихся с расстройствами аутистического спектра на основе использования сенсорной интеграции была апробирована в рамках проведения исследования в рамках подготовки кандидатской диссертации Е.А. Обуховской (научный руководитель – Н.В. Крюковская) в образовательной деятельности следующих учреждений образования:

* учреждение образования «Государственный центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации г. Гродно» (акт № 03–8/151.1 от 02.07.2020);
* государственное учреждение образования «Кобринский центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» (акт № 03–8/151 от 02.07.2020).

Дети данных учреждений были включены в состав экспериментальной группы.

Контрольная группа включала в свой состав детей, посещающих государственное учреждение специального образования «Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации Пинского района», государственное учреждение образования «Сморгонский центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» и государственное учреждение специального образования «Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации «Веда» г. Бреста».

Применение методики коррекционно-педагогической работы позволило повысить уровень сформированности социально-коммуникативных навыков у детей 6-8 лет с расстройствами аутистического спектра.

**IV. Ожидаемые результаты:**

*Образовательныйрезультат*: повышение уровня сформированности социально-коммуникативных навыков у обучающихся с расстройствами аутистического спектра 6–8 лет на основе использования сенсорной интеграции.

*Продуктный(«материальный») результат:* методические разработки, цикл семинаров, публикации.

Результативность проекта:

*для обучающихся:* положительная динамика уровня сформированности социально-коммуникативных навыков, возможность включаться в процесс взаимодействия с окружающими;

*для педагогических работников:* развитие профессиональных компетенций планирования, реализации и анализа коррекционно-педагогической работы с обучающимися с расстройствами аутистического спектра;

*для руководителей:* развитие профессиональных компетенций психолого-педагогического просвещения в области управления проектами (проектный менеджмент); создание в учреждении образования инновационной среды, предполагающей наличие условий и факторов, обеспечивающих процессы саморазвития, самосовершенствования, самообразования субъектов образовательного процесса; формирование инновационной культуры участников образовательного процесса;

*для социально-образовательной среды:* удовлетворение запросов законных представителей обучающихся на качественную социализацию детей с расстройствами аутистического спектра; формирование устойчивой потребности законных представителей обучающихся в деловом партнерстве с учреждением образования.

**Описание программы и сроков реализации проекта**

**Сроки реализации проекта: 2024 - 2026 годы**

Процесс формирования социально-коммуникативных навыков осуществляется на основе проведения диагностики с целью определения особенностей восприятия сенсорной информации (гипочувствительности и гиперчувствительности к сенсорным стимулам) и сформированости социально-коммуникативных навыков:

– отклик на собственное имя (важно, чтобы ребенок идентифицировал себя, отзываясь на имя);

– выражение согласия / несогласия (для процесса взаимодействия с другими людьми необходимым является возможность выражения своего отношения к чему-либо, например, хочет ребенок что-то или нет);

– использование указательного жеста (является одним из способов коммуникации: ребенок указывает на то, что он хочет показать либо получить);

– обращение с просьбой и выполнение просьбы (взаимодействие с окружающими во многих ситуациях заключается в обращении друг к другу с просьбой и выполнении просьб другого человека);

– приветствие и прощание (в соответствии с общепринятыми нормами процесс коммуникативного взаимодействия, как правило, ограничивается приветствием и прощанием);

– реагирование на похвалу, на запрет, на указание ошибки (в процессе реализации любой деятельности ребенку важно уметь адекватно реагировать как на похвалу (стремиться к повторению действий, которые похвалили), так и на запрет (спокойно прекращать запрещенное действие), и на ошибку (спокойно стремиться к исправлению ошибки и успешному завершению действия)).

Разработанная методика формирования социально-коммуникативных навыков предполагает реализацию трех основных этапов: начального диагностического, основного коррекционного и итогового диагностического.

***Начальный диагностический этап*** направлен на:

***–*** выявление индивидуального уровня сформированности социально-коммуникативных навыков у каждого из детей с целью определения основных направлений коррекционно-педагогической работы;

– выявление гипочувствительности к ощущениям разной модальностис целью дальнейшего эффективного использования сенсорной интеграции.

Реализация данного этапа осуществляется с использованием наблюдения как метода получения необходимой информации о развитии детей с расстройствами аутистического спектра 6–8 лет.

Диагностическое наблюдение осуществляется на основе изучения следующих навыков: отклик на собственное имя; выражение согласия/несогласия; использование указательного жеста; обращение с просьбой и выполнение просьбы; приветствие и прощание; реагирование на похвалу, запрет, указание на ошибки в процессе реализации любой деятельности. Процесс наблюдения за указанными навыками осуществляется на основе анализа следующих критериев и показателей их сформированности: *правильность* реализации навыка (навык реализуется социально приемлемым способом в соответствии с заданной ситуацией или навык реализуется неадекватно без учета заданной ситуации); *самостоятельность* реализации навыка (навык реализуется полностью самостоятельно без помощи педагога; навык реализуется с помощью педагога).

Качественный анализ данных карт наблюдения позволяет определить направления коррекционно-педагогической работы по формированию конкретных навыков, а также наполнить работу содержанием метода сенсорной интеграции. На основе диагностических данных составляется индивидуальная для каждого ребенка карта формирования социально-коммуникативных навыков на основе использования сенсорной интеграции (Таблица 1).

Таким образом, результатами начального диагностического этапа являются:

1. выделение направлений коррекционно-педагогической работы по формированию социально-коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра 6-8 лет на основе анализа результатов изучения сформированности данных навыков;
2. определение сущности использования метода сенсорной интеграции в процессе коррекционно-педагогической работы по формированию социально-коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра 6-8 лет;
3. выделение последовательности формирования социально-коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра 6-8 лет.

Таблица 1 – Пример индивидуальной карты формирования социально-коммуникативных навыков на основе сенсорной интеграции у ребенка с расстройствами аутистического спектра

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Несформи-рованные социально-коммуни-кативные навыки | Направления формирова-ния социально-коммуни-кативных навыков | Наличие гипо-чувстви-тельности к ощуще-ниям | Специфи-ческие интересы/привязан-ности | Средства формирова-ния социально-коммуника-тивных навыков | Динамика формирования социально-коммуникативных навыков | | | | | |
| *предмет* | *предмет+предмет* | *предмет+изображениее* | *изобр.+изобр.* | *изображение+слово* | *реальные ситуации* |
| Использование указательного жеста | формирование инициативности и самостоятельности выполнения действия | Гипочувствительность к слуховым и вестибулярным ощущениям | Продукты питания (конфеты, хлеб)  Машинки (доставляет удовольствие вращение колес) | Комплекс упражнений №2 и/или №5 (упр. 1(А), 5(Б), 9(В))  Реальные объекты и их изображения (желаемые продукты, машинки)  Реализация навыка в социальных ситуациях |  |  |  |  |  |  |

**Основной коррекционный этап** предполагает использование результатов начального диагностического этапа для определения содержания процесса формирования социально-коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра 6-8 лет и реализации его в процессе коррекционно-педагогической работы.

Коррекционно-педагогическая работа с детьми 6-8 лет с расстройствами аутистического спектра включает следующие направления:

* **формирование инициативности к реализации действия** связано с тем, что у детей с расстройствами аутистического спектра отмечаются особенности восприятия сенсорной информации вследствие недостаточного либо чрезмерного поступления сенсорных ощущений к ребенку (гипер- и гипочувствительность к ряду ощущений). Указанные особенности непосредственно влияют на формирование социально-коммуникативных навыков. В связи с этим в процессе коррекционно-педагогической работы используются упражнения, направленные на восполнение тех ощущений, которые у конкретного ребенка находятся в состоянии гипочувствительности. Восполнение недостающих ощущений является приятным для ребенка процессом, что дополнительно побуждает его к выполнению предложенных действий, стимулирует проявление инициативы. Осуществление выбора упражнений происходит на основе результатов диагностики особенностей восприятия сенсорной информации у детей с расстройствами аутистического спектра;
* **формирование правильности выполнения действия** обеспечивается тем, что в процессе реализации коррекционно-педагогической работы по формированию социально-коммуникативных навыков ребенку с расстройствами аутистического спектра предлагается не только словесная инструкция, но и демонстрируется образец действия, после чего он по подражанию либо в совместной с педагогом деятельности выполняет предложенное упражнение. Данное направление предполагает использование установления связи между результатом, полученным в ходе выполнения упражнения, и возможностью получить желаемый объект. Когда ребенок достигает необходимого в упражнении результата, ему предлагается возможность получить желаемый объект. В дальнейшем перед началом выполнения упражнения ребенку демонстрируется желаемый объект и тот результат, который надо получить в ходе выполнения упражнения, что позволяет создать у него на подсознательном уровне наличие между ними связи. Ребенок выполняет действие и получает желаемый объект только в том случае, когда действе выполнено правильно. Для того, чтобы сделать упражнения вариативными, каждое из них характеризуется наличием нескольких серий. Каждая серия предполагает восполнение разных ощущений. Это позволяет оказывать системное влияние на формирование сенсорной сферы детей с расстройствами аутистического спектра;

**– формирование самостоятельности выполнения действия** основано также на использовании системы поощрений. Если ребенок отклоняется от установленной последовательности действий и не подчиняется определенным правилам, то педагог напоминает ему о поощрении, которое его ожидает. В ситуации, когда ребенок отклоняется от выполнениядействия в связи со сложностью его реализации самостоятельно, ребенку оказывается помощь. Важно не создать у ребенка ситуацию «неуспеха». На основе наблюдения было установлено, что для ребенка с расстройствами аутистического спектра более желаемым и эффективным является итоговое поощрение, нежели пошаговое. В связи с этим на начальных этапах используется пошаговое поощрение. Когда ребенок принимает систему поощрения и правила выполнения упражнения, осуществляется постепенный переход к итоговому поощрению за достижение общей цели упражнения. Форма поощрения зависит от способностей и индивидуальных особенностей ребенка. Таким образом, у ребенка с расстройствами аутистического спектра постепенно формируется самостоятельность в выполнении предлагаемых заданий.

Реализация данных направлений осуществляется в тесной связи с результатами изучения восприятия сенсорной информации детьми с аутистическими нарушениями 6–8 лет. Для этого на основе анализа результатов изучения восприятия сенсорной информации определяются ощущения, находящиеся в состоянии гипочувствительности. Данных ощущений ребенку недостаточно, и в процессе деятельности он стремится к их получению. Поэтому это может быть использовано в качестве мотивирующего фактора в процессе коррекционно-педагогической деятельности. В процессе использования метода сенсорной интеграции ребенок получает недостающие ему ощущения (находящиеся в состоянии гипочувствительности), что создает эффективную основу для включения ребенка во взаимодействие в процессе осуществления коррекционно-педагогической работы.

Выделенные направления коррекционно-педагогической работы и наличие у ребенка гипочувствительности к ощущениям определенной модальности являются основой для реализации последовательности формирования социально-коммуникативных навыков:

1. осуществление действия с реальным предметом;
2. соотнесение двух одинаковых реальных предметов;
3. соотнесение реального предмета с его изображением;
4. соотнесение двух одинаковых изображений;
5. соотнесение изображения со словом (реализация данного этапа зависит от индивидуальных особенностей и возможностей ребенка);
6. использование формируемых навыков в реальных жизненных ситуациях.

Методика формирования социально-коммуникативных навыков у обучающихся с расстройствами аутистического спектра 6-8 лет реализуется посредством применения разработанного комплекса упражнений, основанного на использовании сенсорной интеграции, а также предполагающего последующий перенос реализации навыков в реальные социальные ситуации.

Разработанный комплекс упражнений представлен семью разделами, что соответствует семи ощущениям: тактильные, вестибулярные, проприоцептивные, зрительные, слуховые, вкусовые, обонятельные. Выбор определенного комплекса упражнений осуществляется на основе наличия у ребенка гипочувствительности к определенным ощущениям. При наличии гипочувствительности к определенному стимулу используется комплекс упражнений, позволяющий активизировать соответствующие ощущения, что будет содействовать более активному включению ребенка во взаимодействие, а также способствовать *формированию инициативности* к реализации предлагаемых действий и формируемого навыка в целом.

В силу сниженной мотивации и инициативности особенно к формированию социально-коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра (что обусловлено их специфическими особенностями), использование в основе упражнений ощущений, доставляющих ребенку удовольствие, стимулирует его к *проявлению инициативы* в процессе формирования и реализации навыков. А когда у ребенка навык будет сформирован в условиях, приятных для него, затем проще и быстрее будет его перенести и реализовать в реальных жизненных условиях. Разработанные упражнения используются с учетом указанной ниже последовательности.

На *первых двух ступенях* реализации каждого из упражнений используются реальные предметы (либо заменяющие их объекты в ситуациях привязанности ребенка, например, к фигурке кота, волка, танка и т.п.). Выбор предметов, осуществляется на основе учета индивидуальных интересов ребенка, т.е. используются предметы, наиболее значимые и ценные для ребенка. Используемые предметы являются дополнительным поощрением за реализацию формируемого навыка, т.к. в процессе упражнения ребенок может получить их только после реализации формируемого социально-коммуникативного навыка. Если же действие, необходимое для реализации навыка, было выполнено неправильно, то желаемый предмет ребенок не получает. Соответственно, желание получить предмет стимулирует ребенка к *правильной реализации* необходимых для формирования навыка действий.

Также в процессе реализации каждого упражнения предлагается система оказания помощи ребенку: от физической подсказки (например, выполнение действия «рука в руке») к использованию имитации демонстрируемого действия (ребенок повторяет действие) с целью последующей *самостоятельной реализации* формируемого навыка. Основная цель оказания помощи ребенку заключается в постоянной успешной реализации формируемого навыка и не создании у него ситуации «неуспеха».

Для полноценного формирования навыка необходимым является его генерализация, т.е. возможность реализации формируемого навыка в различных условиях и с различными материалами. В связи с этим на *третьей и последующих ступенях* реализации каждого из упражнений используются изображения, соответствующие по содержанию предметам, используемым на первых ступенях. Например, если на первых ступенях были использованы продукты питания, наиболее значимые для ребенка, то на последующих используются изображения тех же наиболее значимых продуктов питания. После реализации упражнения с использованием изображения ребенок получает реальный предмет, что является дополнительным стимулом к формированию навыков. Также формируется связь между желаемым предметом и изображением, что в последующем позволит использовать ребенку данные изображения, например, с целью обращения с просьбой, даже если желаемый объект находится вне поля зрения ребенка, что невозможно сформировать, используя только реальные предметы в процессе работы.

Для использования комплекса упражнений специалистами может быть разработан набор изображений, которые сгруппированы по лексическим темам (продукты питания, игрушки, предметы гигиены, посуда, одежда, обувь, транспорт, овощи, фрукты, домашние животные, дикие животные). Используемые лексические темы необходимо обусловить и подбирать, исходя из сильной привязанности ребенка к разнообразным предметам, которую зачастую даже сложно логически обосновать. Каждое изображение должно сопровождаться его копией в соответствии с *четвертой ступенью* реализации упражнения, где необходимым является соотнесение одинаковых изображений. Также каждое из изображений сопровождается карточкой с соответствующим изображенным словом, обозначающим используемый в упражнении предмет. Использование изображенных слов осуществляется на *пятой ступени* реализации каждого из упражнений. Реализация данной ступени является индивидуальной и зависит от особенностей конкретного ребенка.

Соотнесение реальных предметов с изображениями необходимо для возможного последующего использования ребенком изображений с целью коммуникации, т. к. у большинства детей с расстройствами аутистического спектра активная речь не сформирована. Данное количество этапов реализации каждого упражнения обусловлено особенностями детей с данной категории и является необходимым для эффективного формирования социально-коммуникативных навыков в реальных жизненных ситуациях.

Каждый из семи комплексов упражнений состоит из 12 упражнений, разделенных на 3 группы (А, Б, В). Каждая группа предполагает последовательное формирование навыков использования указательного жеста, обращения с просьбой, выполнения инструкции и выражения согласия/несогласия. Однако в каждой из групп меняется ситуация или какой-либо элемент упражнений. Например, в комплексе упражнений при гипочувствительности к вестибулярным ощущениям в группе упражнений 1(А)–4(А) формирование навыков осуществляется в процессе раскачивания ребенка на качели, в группе упражнений 5(Б)–8(Б) раскачивание на качели заменяется раскручиванием на вращающемся стуле, а в группу упражнений 9(В)–12(В) включаются действия с фитболом. Описанная вариативность упражнений обусловлена необходимостью переноса усвоенных навыков в различные ситуации (генерализации навыков), что является специфической особенностью детей с расстройствами аутистического спектра. Навык считается сформированным, если ребенок успешно реализует его в различных ситуациях и с различными объектами. Желательно также в процессе реализации упражнений осуществлять смену помещения, в котором организуются занятия. Предлагаемые в упражнениях материалы могут быть заменены на аналогичные по функциональным свойствам. Также вариативность разработанных упражнений необходима, чтобы избежать «зацикливания» на одном упражнении (перехода выполнения его, как целенаправленного действия, в аутостимуляцию). Данный факт позволит ребенку эффективнее переключаться с одной деятельности на другую, т.к. она также будет доставлять ему удовольствие посредством восполнения ощущений, которых ему недостаточно.

Ниже приведен пример упражнения из комплекса упражнений при гипочувствительности к вестибулярным ощущениям [15].

**Упражнение №1(А).**

*Оборудование:* качель, значимые для ребенка объекты, изображения объектов, крупная коробка.

*Методическая цель*: формирование навыка использования указательного жеста.

*Процедура проведения.*

1. Действия с реальными предметами (нахождение желаемого объекта). Ребенок раскачивается на качели. Педагог держит в руках значимый для ребенка объект и называет его. Ребенок, используя указательный жест, показывает на объект. Затем педагог бросает (или отдает) ребенку этот объект. После чего ребенок размещает объект в коробке, находящейся в стороне на доступном от ребенка расстоянии (либо коробку держит в руках педагог). Затем педагог демонстрирует ребенку следующий объект, после чего установленная последовательность действий повторяется.
2. Соотнесение одинаковых объектов. Ребенок раскачивается на качели. Педагог держит в руках значимый для ребенка объект и называет его. Ребенок, используя указательный жест, показывает на объект. Затем педагог бросает (или отдает) ребенку этот объект. После чего ребенок размещает объект в коробке, в которой находится такой же объект. Далее упражнение может быть усложнено увеличением количества объектов, т.е. ребенку предлагаются две коробки, а он размещает объект в ту, в которой находится такой же объект. Количество объектов, используемых в процессе упражнения, может увеличиваться в зависимости от индивидуальных возможностей ребенка.
3. Соотнесение объекта с изображением. Ребенок раскачивается на качели. Педагог держит в руках значимый для ребенка объект и называет его. Ребенок, используя указательный жест, показывает на объект. Затем педагог бросает (или отдает) ребенку этот объект. После чего ребенок размещает объект в коробке, в которой находится изображение данного объекта. Далее упражнение может быть усложнено увеличением количества объектов, т.е. ребенку предлагаются две коробки, а он размещает объект в ту, в которой находится изображение данного объекта. Количество объектов, используемых в процессе упражнения, может увеличиваться в зависимости от индивидуальных возможностей ребенка.
4. Соотнесение одинаковых изображений. Ребенок раскачивается на качели. Педагог держит в руках изображение значимого для ребенка объекта и называет его. Ребенок, используя указательный жест, показывает на изображение. Затем педагог отдает ребенку это изображение. После чего ребенок размещает его в коробке, в которой находится такое же изображение. После этого в качестве поощрения ребенку может быть предоставлен реальный объект. Далее упражнение может быть усложнено увеличением количества изображений, т.е. ребенку предлагаются две коробки, а он размещает изображение в ту, в которой находится такое же изображение. Количество изображений, используемых в процессе упражнения, может увеличиваться в зависимости от индивидуальных возможностей ребенка.
5. Соотнесение слова и изображения, как элемента глобального чтения. Ребенок раскачивается на качели. Педагог держит в руках изображение значимого для ребенка объекта и называет его. Ребенок, используя указательный жест, показывает на изображение. Затем педагог отдает ребенку это изображение. После чего ребенок размещает его в коробке, в которой находится соответствующее слово. После этого в качестве поощрения ребенку может быть предоставлен реальный объект. Далее упражнение может быть усложнено увеличением количества слов и изображений, т.е. ребенку предлагаются две коробки, а он размещает изображение в ту, в которой находится соответствующее слово. Количество слов и изображений, используемых в процессе упражнения, может увеличиваться в зависимости от индивидуальных возможностей ребенка.

Каждое упражнение представлено последовательностью действий с различными материалами: действия с предметами; соотнесение одинаковых предметов; соотнесение предмета с изображением; соотнесение одинаковых изображений; соотнесение слова и изображения. Данная вариативность необходима для дальнейшего использования детьми усвоенных навыков в реальных социальных ситуациях. Многие из детей с расстройствами аутистического спектра в силу сложной структуры нарушения не могут овладеть речью как системой коммуникации, однако возможным является использование изображений как средств коммуникации. Для этого необходимой является предложенная последовательность действий по усвоению смысла изображений, чтобы в дальнейшем (на следующем году обучения, на следующем этапе работы) возможным было развитие коммуникативного взаимодействия с ребенком посредством использования изображений.

Реализация коррекционно-педагогической работы по формированию каждого из навыков начинается с действий с реальными предметами. Как только в данных условиях навык оказывается сформированным, следует переходить к соотнесению одинаковых предметов и т.д. Динамика усложнения действий фиксируется в индивидуальной карте для оценки продвижений в развитии ребенка с расстройствами аутистического спектра.

Выбор изображений и соответствующих им объектов для использования в процессе предложенной коррекционно-педагогической работы осуществляется на основе степени значимости этих объектов для конкретного ребенка. Привязанности к определенным объектам или специфические интересы рекомендуется определить в процессе общения с законными представителями либо в процессе наблюдения. Например, если у ребенка отмечается привязанность к машинам, то изначально в комплексе упражнений лучше использовать данный объект и, соответственно, его изображение, т.к. это будет дополнительно стимулировать ребенка к реализации навыков и содействовать формированию инициативности к реализации навыков. Если у ребенка отмечается привязанность к каким-либо продуктам питания, то рекомендуется предварительно обсудить данный вопрос с законными представителями относительно наличия у ребенка аллергических реакций либо предложить приносить значимые для ребенка продукты в качестве поощрения за выполнение действий. После выполнения необходимого в рамках комплекса упражнений действия ребенку предлагается желаемый объект. Если организована работа на этапе задействования изображений, то желаемый и соответствующий изображению объект также предоставляется в качестве поощрения за правильно реализованное действие. Чем больше ребенок заинтересован в объекте, который используют в процессе формирования навыка, тем выше инициативность к реализации этого навыка и, соответственно, эффективнее процесс его формирования. Если на этапе соотнесения реального объекта с изображением у ребенка возникают значительные трудности, допускается введение дополнительных действий по соотнесению предмета с его реальной фотографией, а затем уже осуществление переноса усвоенного действия на изображение альбома. Количество предметов и изображений, используемых в процессе реализации комплекса упражнений, может увеличиваться в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка. Если ребенок может выполнять действия с одним предметом/изображением, то может быть представлен другой предмет для дифференциации с изученным (например, ребенок соотносит изображение конфеты с изображением конфеты, и изображение мороженого с изображением мороженого). В дальнейшем ребенку можно предложить третий предмет и т.д. Таким образом, данная работа содействует также расширению лексического запаса ребенка, формированию образа слов.

После окончания реализации коррекционно-педагогической работы в соответствии с описанным выше содержанием организуется повторное диагностическое наблюдение за использованием формируемых социально-коммуникативных навыков. Данное наблюдение проводится аналогично первичному наблюдения с использованием предложенных протоколов и карт наблюдения. После итогового наблюдения возможным является отслеживание динамики формирования данной группы навыков, а также оценки результативности организованной коррекционной работы.

**Критерии и показатели, согласно которым определяется эффективность инновационной деятельности**

Критерии и показатели определения эффективности применения методики формирования социально-коммуникативных навыков у обучающихся с расстройствами аутистического спектра 6-8 лет

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Критерии | Показатели | Методы оценки |
| отклик на собственное имя | * ребенок реагирует на свое имя поворотом головы в сторону произносящего его имя либо подходит к нему; * ребенок самостоятельно осуществляет реакцию на свое имя | * наблюдение |
| выражение согласия / несогласия | * ребенок в ответ на вопрос выражает согласие вербальным или невербальным способом (в зависимости от способностей ребенка): кивает головой или говорит «Да»; * ребенок самостоятельно выражает согласие | * наблюдение |
| использование указательного жеста | * ребенок использует указательный жест, направляя указательный палец на объект; * ребенок самостоятельно использует указательный жест | * наблюдение |
| обращение с просьбой | * ребенок обращается с просьбой, используя определенный жест, характерный именно для этого ребенка; * ребенок самостоятельно обращается с просьбой | * наблюдение |
| выполнение просьбы | * ребенок выполняет действие, отражающее просьбу; * ребенок самостоятельно выполняет просьбу | * наблюдение |
| приветствие | * ребенок приветствует окружающих, используя определенный жест, характерный для приветствия, либо вербальные средства; * ребенок самостоятельно приветствует окружающих | * наблюдение |
| прощание | * ребенок прощается с окружающими, используя определенный жест, характерный для прощания, либо вербальные средства; * ребенок самостоятельно прощается с окружающими | * наблюдение |
| реагирование на похвалу (поощрение) | * ребенок реагирует на похвалу (например, улыбается, стремиться к повторному выполнению действия, за которое похвалили); * ребенок самостоятельно реагирует на похвалу | * наблюдение |
| реагирование на запрет | * ребенок адекватно реагирует на запрет (например, прекращает выполнять действие, которое ему запретили); * ребенок самостоятельно реагирует на запрет | * наблюдение |
| реагирование на указание на ошибку | * ребенок адекватно реагирует на указание на ошибку (например, стремиться исправить действие, в котором допущена ошибка); * ребенок самостоятельно реагирует на указание на ошибку | * наблюдение |

**Кадровое и материально-техническое обеспечение проекта:**

Готовность ГУО «Могилевский областной ЦКРОиР»к инновационной деятельности подтверждает наличие необходимых условий и ресурсов.

ГУО «Могилевский областной ЦКРОиР» (далее – ЦКРОиР)является учреждением специального образования и координатором системы специального образования Могилевской области.В учреждении образования функционирует психолого-медико-педагогическая комиссия, организован образовательный процесс для детей с ТМН, осуществляется информационно-аналитическая деятельность, актуализируется областной банк данных о детях с ОПФР, проводится информационно-просветительская работа по вопросам специального образования и актуальным проблемам обучения и воспитания детей с ОПФР, создания толерантной среды и формирования инклюзивной культуры участников образовательного процесса.

В учреждении функционируют 6 дошкольных групп и 4 класса.

Задачи и приоритетные направления деятельности педагогического коллектива ЦКРОиРв каждом учебном году регламентируются инструктивно-методическими письмами Министерства образования Республики Беларусь.

Центр размещается в двухэтажном здании общей площадью 2676,7 м2, 1987 года постройки, здание оборудовано центральным отоплением, горячим и холодным водоснабжением, канализацией.

Земельный участок в границах плана составляет 1,3 Га, территория ограждена, оборудована верандами для организации прогулок. Имеются асфальтированные подъездные пути, пешеходные дорожки.

В учреждении образования имеется сенсорная комната, сенсорно-динамический зал «Дом Совы» (для детей с РАС), «мягкая комната».

Оборудование сенсорной комнаты: кресло-груша, кресло-качель, пуфы с гранулами, сухой бассейн, воздушно-пузырьковая колонна, подвесные фибероптические модули, кресло-яйцо, «сухой душ», мягкие модули, шар зеркальный, интерактивные панели и др.

В учреждении создана безбарьерная среда для детей с тяжелыми множественными нарушениями. Ко всем входам в здание установлены пандусы, оборудованные поручнями. Расширены дверные проемы для обучающихся на инвалидных колясках. Все коридоры, рекреации, санитарные комнаты Центра оборудованы поручнями и опорами. Первая и последняя ступень лестничного марша имеют контрастную маркировку. На дверях размещены предупредительные знаки для слабовидящих (круги желтого цвета).

Информационно-техническое оснащение Центра включает: 16 компьютеров, 10 принтеров, 1 ксерокс, 2 мультимедийных проектора, 9 телевизоров, 20 планшетов, 2 фотоаппарата.

Для оформления методических материалов используются ламинатор, перфобиндер, один цветной МФУ, принтер бесперебойной подачи чернил для фотопечати.

В учреждении обеспечен высокоскоростной выход в Интернет, функционирует локальная сеть, подключена система межведомственного документооборота госорганов, работает электронная почта.

В ЦКРОиР работают 48 педагогов, из них 3 члена администрации.

Более 90% педагогических работников имеют высшее образование. Высшую и первую квалификационные категории имеют 77,5%. Прослеживается тенденция увеличения количества педагогов с первой и высшей категориями.

В ЦКРОиР осуществляется целенаправленная работа по созданию условий для развития профессиональной компетентности педагогических работников. Повышение квалификации педагогов осуществляется согласно перспективному и годовому планам повышения квалификации через систему курсовой переподготовки учреждения образования «Могилевский государственный областной институт развития образования» УО «Академия образования».

Для реализации данного инновационного проекта в ГУО «Могилевский областной ЦКРОиР» имеется следующий кадровый состав:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | ФИО | Должность | Категория |
|  | Мозоловская  Елена Генриховна | Директор | Первая |
|  | Лазуркина  Дина Михайловна | Заместитель директора по основной деятельности | Высшая |
|  | Дьякова  Ольга Владимировна | Учитель - дефектолог | Высшая |
|  | Бабарыкова  Наталья Александровна | Учитель-дефектолог | Первая |
|  | Пищенко Галина Николаевна | Учитель - дефектолог | Первая |
|  | Королькова Наталья Александровна | Педагог-психолог | Высшая |

**Финансово-экономическое обоснование инновационного проекта**

Внедрение методики формирования социально-коммуникативных навыков у обучающихся с расстройствами аутистического спектра 6-8 лет не требует дополнительного финансирования.

Основными источниками финансирования мероприятий инновационного проекта будут являться:

* средства от внебюджетной деятельности, спонсорские и благотворительные средства, направленные на развитие инновационной деятельности;
* иные источники, не запрещенные законодательством.

Дополнительное финансирование деятельности участников инновационного проекта возможно в соответствии с Коллективным договором учреждения образования.

**Список литературы**

1. Айрес, Э. Дж.Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес ; [пер. с англ. Ю. Даре]. – М. :Теревинф, 2009. – 272 с.
2. Аппе, Ф. Введение в психологическую теорию аутизма / Ф. Аппе ; пер. с англ. Д. В. Ермолаев. – М. : Теревинф, 2006. – 216 c.
3. Башина, В. М. Аутизм в детстве / В. М. Башина. – М. : Медицина, 1999. – 240 с.
4. Аршатская, О. С. О психологической помощи детям раннего возраста при формирующемся синдроме детского аутизма: взаимодействие специалистов и родителей / О. С. Аршатская// Дошкольное воспитание. – 2006. – № 8. – С. 63–70.
5. [Валитова, И. Е.](https://catalog.msu.by/opac/app/webroot/index.php?url=/auteurs/view/10580/source:default)Психологическое сопровождение ребенка с детским аутизмом: анализ практического опыта / [И. Е. Валитова](https://catalog.msu.by/opac/app/webroot/index.php?url=/auteurs/view/10580/source:default) // Психолог в детском саду. – 2007. – № 2. – С. 105–114.
6. Варенова, Т. В. Создание коррекционно-развивающих технологий на основе метода сенсорной интеграции / Т. В. Варенова // Сборник трудов фак-та спец. педагогики и спец. психологии МГПУ. Т. 2. Международный межвузовский выпуск. – М. : МГПУ, 2007. – С. 44–51.
7. Змушко, А. М. Социальная адаптация лиц с особенностями психофизического развития в социокультурном контексте / А. М. Змушко // Спецыяльнаяадукацыя. – 2008. – № 1. – С. 4–9.
8. Зыгманова, И. В. К проблеме обучения детей с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями на основе полисенсорного подхода / И. В. Зыгманова // Полисенсорный подход в обучении детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития в условиях ЦКРОиР и создание коррекционно-развивающей среды: материалы республиканского научно-практического семинара (пленарное заседание) / Г. В. Бирич, Е. С. Воробьева. – Гродно : Изд-во «Гродненский ГОИПК и ПРР и СО», 2006. – С. 19–23.
9. Кислинг, У. Сенсорная интеграция в диалоге / У. Кислинг ; пер. с нем. К. А. Шарр. – М : Теревинф, 2010. – 235 с.
10. [Кислякова, Ю. Н.](https://catalog.msu.by/opac/app/webroot/index.php?url=/auteurs/view/45176/source:default)Проблема формирования социально-бытовой компетенции младших школьников с интеллектуальной недостаточностью / [Ю. Н. Кислякова](https://catalog.msu.by/opac/app/webroot/index.php?url=/auteurs/view/45176/source:default) // Дэфекталогiя. – 2007 . – № 2. – С. 33–39.
11. [Ковалец, И. В.](https://catalog.msu.by/opac/app/webroot/index.php?url=/auteurs/view/5298/source:default)Актуальные вопросы обучения и воспитания детей с аутистическими нарушениями / [И. В. Ковалец](https://catalog.msu.by/opac/app/webroot/index.php?url=/auteurs/view/5298/source:default) // Педагогическая наука и образование. – 2014. – № 1. – С. 88–91.
12. Ковалец, И. В. Модель коррекционно-педагогической помощи детям с аутистическими нарушениями / Т. Л. Лещинская, И. В. Ковалец // Дэфекталогiя. – 2007. – № 5. – С. 34–40.
13. Коноплева, А. Н. Вопросы трансформации содержания специального образования в контексте компетентностного подхода / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская // Специальная адукацыя. – № 3. – 2009. – С. 3–9.
14. Красильников, Г. Т. Аутизм и аутистический синдром / Г. Т. Красильников // Журн. невропатологии и психиатрии. – 1996. – № 2. – С. 105–110.
15. Крюковская, Н. В. Формирование социально-коммуникативных навыков у воспитанников с аутистическими нарушениями на основе сенсорной интеграции в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации : пособие по дисц. «Основы методики коррекционно-развивающей работы» / Н. В. Крюковская, Е. А. Обуховская ; Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы». – Гродно :ГрГУ им. Янки Купалы, 2021. – 80 с.
16. Сатмари, П. Дети с аутизмом / П. Сатмари. – СПб. : Питер, 2005. – 224 с.
17. Лебединская, К. С. Дефектологические проблемы раннего детского аутизма: особенности подхода к проблеме ран.дет. аутизма в отечеств. дефектологии / К. С. Лебединская, О. С. Никольская // Дефектология. – 1988. – № 2. – С. 10–15.
18. [Никольская, О. С.](https://catalog.msu.by/opac/app/webroot/index.php?url=/auteurs/view/35231/source:default)Коррекция детского аутизма как нарушения аффективной сферы: содержание подхода / [О. С. Никольская](https://catalog.msu.by/opac/app/webroot/index.php?url=/auteurs/view/35231/source:default), [Е. Р. Баенская](https://catalog.msu.by/opac/app/webroot/index.php?url=/auteurs/view/29297/source:default) // Дефектология. – 2014. – № 4. – С. 23–33.
19. Питерс, Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию: книга для педагогов-дефектологов / Т. Питерс ; пер. с англ. М. М. Щербаковой ; под.науч. ред. Л. М. Шипицыной, Д. Н. Исаева. – М. :Владос, 2002. – 240 с.
20. Шипицына, Л. М. Социальная реабилитация детей с аутизмом / Л. М. Шипицына, И. Л. Петрова. – СПб. : Питер, 1997. – 230