

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Основная школа № 32»
Петропавловск-Камчатского городского округа

☎ 683020, г Петропавловск-Камчатский, ул. Дальняя, 42, телефон 8 (415 2) 27-00-00

e-mail: school32_pkgo_41@kamgov.ru

«ПРИНЯТО»
психолого-педагогическим
консилиумом
МБОУ «Основная школа №32»
дошкольная ступень
протокол от _____ № _____

«УТВЕРЖДАЮ»
Директор МБОУ «Основная
школа №32»

О.В.Лысенко

«__» _____
2023г.

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА
педагога-психолога
по коррекции сенсорной интеграции
в старшей группе компенсирующей
направленности для обучающихся с РАС .
срок реализации - 1 года

Составитель:
педагог-психолог Мельникова К.Н.

г. Петропавловск - Камчатский
2023 г.

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛЫ	Стр.
I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ	
1.1. Пояснительная записка.	3
1.2. Цель и задачи реализации Программы.	5
1.3. Принципы и подходы к формированию дополнительной Программы.	5
1.4. Планируемые результаты освоения Программы.	8
II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ	
2.1. Общие положения Программы.	9
2.2. Основные направления работы.	10
2.3. Структура коррекционного занятия.	10
2.4. Специальные методы и приемы работы при реализации Программы.	11
III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ	
3.1. Материально-технические условия реализации Программы.	11
3.2. Список литературы.	13
ПРИЛОЖЕНИЕ	
Опросник О.Б. Богдашиной «Выявление особенностей функционирования сенсорных систем».	14
Примеры используемых игр, пособий и особенности их применения.	22

І.ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ ПРОГРАММЫ

1.1. Пояснительная записка.

Рабочая программа по преодолению сенсорных нарушений у детей с РАС (далее Программа) разработана в соответствии с основными нормативно-правовыми документами:

- Конвенция о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989) (вступила в силу для СССР 15.09.1990);
- Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (актуальная ред.) «Об образовании в Российской Федерации»;
- Федеральный закон 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ (актуальная ред. от 14.07.2022) «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации»;
- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (зарегистрирован Минюстом России 14 ноября 2013 г., регистрационный № 30384);
- Постановление Правительства Российской Федерации от 21.02.2022 № 225 «Об утверждении номенклатуры должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций»;
- Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28 сентября 2020 года № 28 Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи»;
- Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 27 октября 2020 г. № 32 Об утверждении санитарных правил и норм СанПиН 2.3/2.4.3590-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организации общественного питания населения»;
- Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28 января 2021 г. № 2 Об утверждении санитарных правил и норм СанПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания»;
- Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.07.2020 № 373 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования» (Зарегистрирован 31.08.2020 № 59599);
- Устава и других локальных актов ДОУ.

Программа является нормативно-управленческим документом учреждения, определяющим объем, содержание, планируемые результаты (целевые ориентиры дошкольного образования), организацию образовательной деятельности ДОУ и обеспечивает построение целостного педагогического процесса, направленного на развитие ребенка с ограниченными возможностями здоровья (далее с ОВЗ) на уровне дошкольного образования с учетом их возрастных, индивидуальных психологических и физиологических особенностей.

Актуальность Программы.

В последние десятилетия во многих странах в коррекционно-развивающей работе с детьми с РАС активно используется метод сенсорной интеграции. Этот метод направлен на стимуляцию работы органов чувств в условиях координации различных сенсорных систем. Он также нашёл своё применение в работе с детьми, имеющими трудности в обучении, гиперактивных детей; в лечении неврологических и дементных взрослых больных. Сфера сенсорной интеграции – это, прежде всего лечебный метод, используемый трудотерапевтами, однако он может эффективно применяться и с другими дисциплинами - такими, как логопедия, психология, дефектология.

Дети с РАС, как правило, испытывают трудности с чувствами. Они могут быть слишком или недостаточно чувствительными, а также не уметь интегрировать свои чувства. Терапия сенсорной интеграции фокусируется на снижении чувствительности ребенка и оказании ему помощи в реорганизации чувственной информации.

На сегодняшний день во многих коррекционных учреждениях открываются сенсорные комнаты и сенсорные уголки, направленные на реализацию методов сенсорной интеграции. Сенсорная комната представляет собой искусственно созданное окружение, где ребенок, пребывая в безопасной, комфортной обстановке, наполненной разнообразными стимулами, самостоятельно или при ненавязчивом сопровождении специалиста исследует среду. Каждая сенсорная комната предлагает гораздо больше различных впечатлений, чем традиционное окружение и позволяет их использовать более длительное время. В условиях сенсорной комнаты используется массированный поток информации на каждую сенсорную систему. Одновременная стимуляция нескольких сенсорных систем приводит не только к повышению активности восприятия, но и к обеспечению сенсорной интеграции.

Проблема сенсорной интеграции у детей с РАС стоит особенно остро, дети либо ограничены в получении взаимодействия с окружающим миром, тактильного взаимодействия, либо перегружены зрительно – слуховыми стимулами и при этом испытывают сенсорный голод всего остального. Поэтому, для улучшения сенсорного развития ребенка необходимо уравнивать средства и методы сенсорного воспитания. Познание окружающего мира начинается с ощущений, с восприятия. Чем богаче ощущения и восприятие, тем шире и многограннее будут полученные ребёнком сведения об окружающем мире.

Чрезмерная или недостаточная чувствительность к тактильным, зрительным, слуховым стимулам, а также движению, к примеру, избегание касания некоторых фактур (песок, каша); избегание занятий с пластилином, рисования пальцами; проблемы с манипулированием, сверхчувствительность к звукам, к свету; слишком высокий или слишком низкий уровень двигательной активности, расстройства мышечного тонуса - всё перечисленное и многие другие нарушения испытывают дети с РАС.

Адресат Программы: данная программа предназначена для детей с РАС в возрасте 5-6 лет.

Форма организации образовательного процесса: очная, индивидуальная.

Организации образовательного процесса – в соответствии с индивидуальными учебными планами.

Важнейшей особенностью данной программы является устранение проблем, связанных с работой центральной нервной системы, мешающих развитию ребенка.

Срок освоения Программы: Программа рассчитана на 1 учебный год.

Режим занятий: 4 занятий в неделю. Общая продолжительность занятия – 20 мин.

1.2. Цель и задачи Программы.

Цель Программы: последовательная поэтапная коррекция сенсорных нарушений у обучающихся с РАС, средствами сенсорной интеграции, доступной уровню психофизического развития воспитанников, способствующая дальнейшей успешной адаптации к учебной деятельности и социализации.

Задачи Программы:

1. формирование эмоционального контакта у ребенка со специалистом;
2. развитие осознания ребенком положения собственного тела в пространстве;
3. развитие и совершенствование у детей всех видов восприятия, обогащение их чувственного опыта;
4. развитие осязательного восприятия, а именно тактильных и кинестетических ощущений, мелкой и крупной моторики у детей;
5. расширение эмоционального и социального опыта детей;
6. повышать уровень родительской компетентности в вопросах сенсорного воспитания.

1.3. Принципы и подходы к формированию дополнительной Программы.

1. *Принцип единство диагностики и коррекции развития*, который заключается в целостности процесса оказания психолого-педагогической и медико-социальной помощи в развитии ребёнка.

2. *Деятельностный принцип коррекции*. Основан на признании того, что именно активная деятельность самого ребенка является движущей силой развития, что на каждом этапе существует так называемая ведущая деятельность, в наибольшей степени способствующая развитию ребенка в данном периоде онтогенеза, что развитие любой человеческой деятельности требует специального формирования.

3. *Принцип индивидуально-дифференцированного подхода* – изменения содержания, форм, способов коррекционно-развивающей работы в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка.

4. *Принцип комплексности организации коррекционной работы*. С одной стороны, этот принцип показывает необходимость создания единого комплекса клинико-психолого-педагогических воздействий, которые предусматривают включение максимально возможного и необходимого количества различных специалистов (медиков, педагогов, психологов, социальных работников) с целью создания единой (командной) междисциплинарной работы в коррекционных мероприятиях. С другой стороны, понятие комплексности заключается в особенностях использования методических средств и подходов самими специалистами, творческое освоение арсенала коррекционных приёмов, возможностей использования различных теоретических и методологических подходов, конкретных техник.

5. *Принцип активного привлечения ближайшего социального окружения к участию в реализации программы*. Принцип определяется той ролью, которую играет

ближайший круг общения в психическом развитии ребёнка. Система отношения ребёнка с близкими взрослыми, особенности их межличностных отношений и общения, формы совместной деятельности, способы ее осуществления составляют важнейший компонент социальной ситуации развития ребёнка, определяют зону его ближайшего развития.

6. *Принцип усложнения.* Каждое занятие должно проходить ряд этапов: от минимально простого – к сложному.

7. *Учёт эмоциональной сложности материала.* Проводимые игры, занятия, упражнения, предъявляемый материал должны создавать благоприятный эмоциональный фон, стимулировать положительные эмоции. Коррекционное занятие обязательно должно завершаться на позитивном эмоциональном фоне.

Специфические принципы и подходы к формированию Программы для обучающихся с РАС:

1. Особенности восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик окружающего лежат в основе трудностей ориентировки во времени (вчера - сегодня - завтра, сначала - потом), искажения процессов формирования и использования опыта (впечатления накапливаются, но не становятся опытом в традиционном смысле этого слова, то есть основой для решения грядущих жизненных задач; обладая информацией, иногда очень большой, человек с аутизмом не может выбрать (и, тем более, использовать) то, что соответствует заданному - потребности, необходимости, желанию), процессов воображения (символизации).

2. Основные проявления нарушений пространственно-временных характеристиках окружающего у людей с РАС:

- фрагментарность восприятия: интрамодальная (трудности формирования мономодального сенсорного образа - зрительного, звукового), межмодальная (трудности формирования полисенсорного образа), в рамках феномена слабости центральной когеренции (фиксация на мелких деталях при трудности или невозможности формирования целостного образа);
- simultанность восприятия;
- трудности восприятия сукцессивно организованных процессов.

Коррекционная работа по каждому из этих пунктов (или их сочетанию) предполагает целый спектр методических решений: специальные занятия, направленные на формирование целостного сенсорного образа; организация сенсорного пространства и выбор стимульного и дидактического материала в соответствии с уровнем сензитивности по соответствующим сенсорным каналам.

3. Развитие социального взаимодействия, коммуникации и ее форм: большинство используемых методических подходов так или иначе преследует эти цели. Приемы и методы, включенные в этот перечень, ориентированы на обучающихся с разной степенью выраженности аутистических расстройств и разным их профилем, используют различную техническую базу, и для каждого существуют определенные показания к применению, условия использования, возможные и нежелательные сочетания с другими подходами.

4. Важным аспектом и одновременно предпосылкой социального взаимодействия является нарушенная при РАС способность понимать мотивы поведения, причины поступков и действий других людей, способность предвосхищать, предугадывать их

действия и поведение, предполагать их возможные последствия и результаты. Без таких возможностей другой человек становится для ребенка с РАС непредсказуемым, взаимодействие с ним может невольно индуцировать защитные реакции (включая страхи, агрессию, стереотипные формы поведения), что часто становится причиной тех или иных форм проблемного поведения и социальной дезадаптации.

Развитие способности к репрезентации психической жизни других людей происходит только параллельно с развитием социального взаимодействия и коммуникации. Это процесс постепенный, требующий постоянного учета возможностей ребенка с РАС на данный момент, особенностей его мотивационной сферы.

5. Особенности проблемного поведения ребенка с РАС разнообразны: агрессия и аутоагрессия, аффективные вспышки, неадекватный смех, плач, крик, различного рода стереотипии (двигательные, сенсорно-двигательные, речевые). Такие поведенческие проявления препятствуют развитию ребенка, затрудняют (при резкой выраженности делают фактически невозможным) учебный процесс и само взаимодействие с другими людьми. Коррекция проблемного поведения не только один из важнейших разделов комплексной коррекции аутистических расстройств, но часто и в значительной степени условие работы по другим направлениям.

Коррекция проблем поведения должна начинаться в возможно более раннем возрасте (желательно не позднее 2 - 3 лет), что позволяет в части случаев смягчить поведенческие проблемы, а в некоторых случаях, возможно, и предупредить развитие некоторых из них.

6. Отмеченные особые образовательные потребности отражают специфические для РАС проблемы воспитания и обучения, однако, помимо них, трудности образовательного процесса могут быть связаны со следствиями особых образовательных потребностей (например, искажение и задержка речевого развития в силу невозможности восприятия сукцессивно организованных процессов), а также с коморбидными расстройствами. Это полностью согласуется с практикой: как правило, у ребенка с РАС помимо сугубо аутистических проявлений могут быть и другие, свойственные не только аутизму расстройства (интеллектуальные, речевые, сенсорные, двигательные).

7. Определение стратегии коррекционной работы осложняется и тем, что природа отдельных нарушений может быть сложной: например, мутизм может быть связан одновременно с аутистическим искажением речевого развития, выраженной умственной отсталостью и сенсомоторной алалией, а интеллектуальная недостаточность может включать в себя как обусловленный аутизмом синдром "олиго-плюс", так и классическую органически обусловленную умственную отсталость. Без учета структуры нарушений возможный уровень эффективности лечебно-коррекционной работы не может быть достигнут. Сложная структура нарушений при РАС требует от специалиста широких коррекционно-педагогических компетенций.

8. Нарушения восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик ближе к основному нарушению (расстройствам функций тонического блока мозга). Соответственно, здесь могут использоваться методы и компенсации, и коррекции; чаще, чем при нарушениях более высокого уровня, возникает необходимость медикаментозной терапии. Из классических признаков РАС ближе всех к основному нарушению стереотипии компенсаторного и гиперкомпенсаторно-аутостимуляционного характера и, отчасти, кататонический вариант стереотипии.

9. Другие формы проблемного поведения (агрессия, аутоагрессия, аффективные

вспышки, неадекватные крик, смех, плач, негативизм) также различны по генезу, но чаще всего относятся к продуктивным расстройствам вторичного уровня клинико-психологической структуры РАС. Именно в связи с этим на первом плане в коррекции этих проявлений - психолого-педагогические методы, при необходимости в сочетании с психотерапией.

10. Нарушения коммуникации и социального взаимодействия - сложные психологические образования, их квалификация может быть самой разной и требует исключительно индивидуального подхода.

Подготовка к определению стратегии образовательных мероприятий должна включать:

- выделение проблем ребенка, требующих комплексной коррекции;
- квалификацию каждой из этих проблем как вида особой образовательной потребности, уровня нарушений в клинико-психологической структуре, характер коморбидности (случайная или патогенетически обусловленная);
- выявление ведущего уровня нарушений в клинико-психологической структуре;
- определение образовательной траектории (по содержательному, деятельностному и процессуальному направлениям).

1.4. Планируемые результаты освоения Программы.

При оценке результативности обучения должны учитываться особенности психического, неврологического и соматического состояния каждого обучающегося. Выявление результативности обучения должно происходить вариативно с учетом психофизического развития ребенка в процессе выполнения перцептивных, речевых, предметных действий и др. При предъявлении и выполнении всех видов заданий обучающимся должна оказываться помощь: разъяснение, показ, дополнительные словесные, графические и жестовые инструкции; задания по подражанию, совместно распределенным действиям и др. При оценке результативности достижений необходимо учитывать степень самостоятельности ребенка. Оценка выявленных результатов обучения осуществляется в оценочных показателях, основанных на качественных критериях по итогам выполняемых практических действий: «выполняет действие самостоятельно», «выполняет действие по инструкции» (вербальной или невербальной), «выполняет действие по образцу», «выполняет действие с частичной физической помощью», «выполняет действие со значительной физической помощью», «действие не выполняет»; «узнает объект», «не всегда узнает объект», «не узнает объект».

В результате работы по программе, ожидаются следующие результаты:

- эмоционально позитивно относиться к процессу коммуникации;
- целенаправленно выполнять действия по инструкции педагога;
- повышение мотивации на занятии;
- повысить/ понизить чувствительность к сенсорным раздражителям;
- улучшение мышечного тонуса;
- улучшение двигательной координации и моторных навыков;
- улучшение концентрации произвольного внимания;

- снижение уровня двигательного беспокойства (получать необходимые ощущения, чтобы уменьшить стимулинг, мешающий обучению и социализации)
- осознание своего тела в пространстве, ориентировка на собственном теле;
- расслабление;
- нормализация эмоционального фона.

В том случае, когда ребенок так и не сумел освоить нужный навык (что является допустимым в рамках данной программы), все равно считается, что интеграция не была бесполезной, так как возникло взаимодействие между ребенком и взрослым.

Усвоение данной программы обеспечивает достижение следующих результатов.

Личностные действия:

- положительное отношение к окружающей действительности, готовности к организации взаимодействия с ней;
- адекватное коммуникативное проявление на обращенную речь взрослого в разнообразных ситуациях взаимодействия.

Регулятивные действия:

- принимать цели и произвольно включаться в деятельность, следовать предложенному плану;
- принимать оценку деятельности.

Познавательные действия:

- выполнять задания, используя информацию, полученную на занятии;
- ориентироваться в своей системе знаний;
- применять в процессе занятия усвоенные приспособления, для воздействия на определенную сенсорную сферу.

Коммуникативные действия:

- эмоционально-позитивное отношение к процессу сотрудничества;
- обращаться за помощью и принимать помощь;
- слушать и понимать инструкцию к учебному заданию;
- доброжелательно относиться, сопереживать людям;
- владение навыками коммуникации и принятыми ритуалами социального взаимодействия;
- умение понимать и выполнять поручения, умение выразить просьбу, задавать вопросы и отвечать на них.

II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

2.1. Общеположения Программы.

Для того чтобы помочь ребенку справиться с сенсорными проблемами, создать доброжелательную среду и разработать индивидуальную «сенсорную диету», прежде всего, необходимо выявить и оценить имеющиеся у него особенности функционирования сенсорных систем. С этой целью имеет смысл воспользоваться предлагаемым вопросником, созданным О.Б. Богдашиной (*Приложение 1*), который позволяет построить сенсорный профиль для каждого конкретного ребенка. Сенсорный профиль оценивает особенности функционирования сенсорных систем, а именно:

- ✓ Зрение.
- ✓ Слух.

- ✓ Тактильную чувствительность (осязание).
- ✓ Обоняние.
- ✓ Вкус.
- ✓ Проприоцепцию.
- ✓ Вестибулярный анализатор.

Курс занятий на каждого ребенка расписывается индивидуально. Занятия проводятся поэтапно. При подборе и выборе игр учитывается сенсорный профиль воспитанника. Анализ сенсорного профиля позволяет выявить особенности каждого ребенка: повышенную или пониженную чувствительность к сенсорным стимулам, а также наличие самостимулирующего поведения, которое может быть обусловлено различными причинами.

2.2. Основное содержание Программы.

- ❖ Работа на оборудовании Дом Совы.
- ❖ Комплекс игровых мероприятий, нацеленных на уравновешенность в поведении и усидчивость на занятиях в детском саду.
- ❖ Работа на упражнения с гимнастическими мячами, упражнения на креслах с гранулами.
- ❖ Двигательные упражнения для улучшения координации движений.
- ❖ Интеграция работы вестибулярной системы, в том числе сниженная или повышенная активность вестибулярной системы.
- ❖ Работа над удержанием равновесия, устойчивости при перемещении, координации движений.
- ❖ Устранение внутренних причин укачивания при перемещении. Работа с подвесным инвентарем.
- ❖ Интегрирование движений, планирование и правильная реакция. Взаимодействие с окружающей средой, упражнения с мягким инвентарем и дидактическими карточками.
- ❖ Работа с видами нарушений деятельности над контролем за движением.
- ❖ Работа над реакциями, связанными с положением и сохранением тела в пространстве, определенной позы.
- ❖ Работа с нарушением специфических двигательных навыков.
- ❖ Работа с нарушением двигательного планирования.
- ❖ Развитие устойчивых паттернов планирования двигательных навыков.
- ❖ Нормализация восприятия и обработки ощущений центральной нервной системой ребенка, получаемых от рецепторов кожи (сниженная чувствительность или, наоборот, тактильная гиперчувствительность).
- ❖ Работа над регуляцией избыточной активности и двигательного планирования.

2.3. Структура коррекционного занятия.

Каждое занятие включает в себя 3 структурные части:

1. *вводная часть (организационный момент)* - создание положительного эмоционального фона, установление контакта с ребенком, настрой на совместную деятельность;

2. *основная часть (обучающая)* - взаимодействие с обучающимся, использование различных форм активности, обеспечивающих воздействие на ту или иную сенсорную сферу, согласно сенсорному профилю ребенка;

3. *заключительная часть* – рефлексия, обратная связь, ритуал прощания.

На каждом занятии используются игры, упражнения, задания, направленные на развитие сенсорных систем ребенка, имеющего нарушения сенсорной интеграции. В начале в совместной деятельности, а затем и в самостоятельной ребенок выполняет специально подобранные упражнения на зрительно-моторную координацию, тактильную, слуховую, вестибулярную и проприоцептивную чувствительность.

На каждом занятии важно, чтобы при участии в играх и выполнении упражнений было как можно меньше принуждения. Ребёнок не должен испытывать даже кратковременного стресса, поэтому лучше начинать с таких воздействий, которые он хорошо переносит, постепенно переходя к менее приятным для него.

2.4. Специальные методы и приемы работы при реализации Программы.

- наблюдение;
- совместные действия, подражание действиям взрослого;
- действия по показу, по образцу, по словесной инструкции, выполнение в сочетании с речевым сопровождением взрослого и с опорой на зрительные и тактильные образы-представления;
- игры (сенсорные, пальчиковые);
- двигательные ритмы, подвижные, активные игры, с использованием специального оборудования;
- элементы музыкотерапии;
- психогимнастика; - релаксационные упражнения (нервно-мышечное расслабление, дыхательные техники, использование визуальных образов).

Формы контроля: наблюдение, анализ продуктов деятельности, задания практического характера.

III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ.

3.1. Материально-технические условия реализации Программы.

Материально-техническая база приведена в соответствии с задачами по обеспечению реализации представленной программы, имеются все необходимые для программы учебно-материальные пособия, создана соответствующая образовательная и социальная среда.

Для реализации программы используются кабинеты для коррекционно-развивающего обучения и проведения практических занятий. Планировка и оформление помещений созданы с максимально возможным учётом особенностей организации реализации программы. Кабинеты, оборудованы необходимым набором технического, игрового оборудования, наглядно-дидактическим материалом. Всё игровое, специальное и техническое оборудование имеет свои отдельные места расположения, что позволяет оформлять и оборудовать каждое пространство под потребности конкретного ребёнка и задачи специалистов. В организации предусмотрены места для семей на время ожидания встречи со специалистами. В таблице 1 указан перечень технического оборудования и необходимого игрового оснащения для реализации программы.

Таблица 1

Кабинет	Техническое оснащение		
	Наименование	Кол-во	Назначение
Сенсорная комната для проведения практических занятий по коррекции сенсорной интеграции.	Сухой бассейн с шариками	1	Развитие сенсорного восприятия. Эмоциональная разгрузка.
	Балансборд	1	Развитие координации движений; развитие и укрепление межполушарных взаимосвязей головного мозга.
	Утяжелённый жилет	1	Восстановление функции восприятия своего тела, в т.ч. положения тела в пространстве.
	Утяжелённое одеяло	1	Восстановление функции восприятия своего тела, себя в пространстве; выравнивание эмоционального фона.
	Соволет	1	Развитие вестибулярной и проприоцептивной систем.
	Пуфик-кресло с гранулами	1	Развитие вестибулярной (равновесия), тактильной (кожной чувствительности) и проприоцептивной (ощущения собственного тела в пространстве) систем
	Фитбол	1	Стимуляция вестибулярной системы.
	Сенсорные боксы		Развитие тактильного восприятия.
	Маты для сенсорной комнаты.	8	Развитие общей моторики, развития образа тела, развития фантазии и воображения, релаксации, развития пространственных представлений, отреагирования негативных эмоций.
	Коврики массажные	6	Развитие тактильных ощущений стопы.
	Массажеры (массажные мячи «Ёжики», и массажные ролики)	5	Развитие тактильной чувствительности, снятия мышечного напряжения, обучения самомассажу и усилению эффекта релаксации во время занятий в сенсорной комнате.
	Мягкий игровой модуль «Перекаати поле»	1	Развитие вестибулярной (равновесия), тактильной (кожной чувствительности) и проприоцептивной (ощущения собственного тела в

			пространстве) систем.
	Игровая дорожка со звуками.	1	Развитие слухового восприятия.
	Дидактическое панно «Форма, величина, цвет»	1	Развитие цветовосприятия, внимания, воображения, развития конструктивных умений.
	Дидактическое дерево «4 сезона»	1	Развитие цветовосприятия, внимания, воображения, развития конструктивных умений.
	Тактильный ящик.	1	Развитие тактильных ощущений, пространственного и логического мышления, мелкой моторики.

3.2. Список литературы.

1. Айрес Э.Джин «Ребенок и сенсорная интеграция». Изд. «Теревинф» Москва 2012 г.
2. Войлокова Е.Ф. «Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью». Изд. «Каро» М., 2005 г.
3. Сумнительная С.И., Сумнительный К.Е. «Домашняя школа Монтесори сенсорное развитие 2-4 г». Изд. «Карапуз дидактика» 2006 г.
4. Мери Линч Барбера «Детский аутизм и вербально-поведенческий подход» Изд. «Рама Паблишинг» Екатеринбург 2014 г.
5. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. - М.: Владос, 2007 г.
6. Нуриева Л.Г. «Развитие речи у аутичных детей» Изд. «Теревинф» Москва 2013 г.
7. Роберт Шрам «Детский аутизм и АВА» Изд. «Рама Паблишинг» Екатеринбург 2013 г.
8. Хаустова А.В., Манелис Н.Г. «Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи. Методическое пособие» Москва 2018 г.
9. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком.– Теревинф, М., 2007 г.

Приложение 1

Выявление особенностей функционирования сенсорных систем

Имя, фамилия ребёнка _____ Возраст _____
 Кто заполняет анкету _____

Вопросник для определения сенсорного профиля

№	Поведение	Да (раньше)	да (сейчас)	нет	Не уверен, не знаю
1.	Сопrotивляется любым переменам				
2.	Замечает даже мельчайшие изменения в окружающей среде				
3.	Не узнаёт знакомые места, если приближается к ним с другого, непривычного/необычного направления				
4.	Не узнаёт людей в незнакомой, непривычной одежде				
5.	Не воспринимает оптические иллюзии				
6.	Часто смотрит на микроскопические крупицы, поднимает малюсенькие кусочки пуха, пушинки				
7.	Не любит находиться в темноте или при слишком ярком освещении				
8.	Пугается резких вспышек света, молнии				
9.	Большую часть времени смотрит вниз				
10.	Закрывает глаза или щурится на ярком свете				
11.	Повышен интерес, внимание к свету				
12.	Пристально смотрит на людей и предметы				
13.	Двигает, вертит, машет пальцами или предметами перед глазами				
14.	Очаровывается, завораживается отражением, яркими цветными предметами				
15.	Водит рукой по краю предмета				
16.	Обходит комнату по периметру				
17.	Легко расстраивается, быстро устает при флуоресцентном освещении				
18.	Не любит, испытывает дискомфорт от определенных цветов (особенно: _____)				
19.	Завораживается цветными и блестящими предметами (а именно: _____)				
20.	По-разному реагирует (удовольствием – индифферентно – стрессом) на один и тот же визуальный стимул (огни, цвет, узор)				
21.	Обращает внимание на детали а не на весь предмет (например, на колесико, а не на весь игрушечный автомобиль)				

22.	Легко может заблудиться				
23.	Боится эскалаторов, лестниц, высоты				
24.	С трудом ловит мяч				
25.	Сильно пугается, если к нему подходят неожиданно				
26.	Производит компульсивные повторяющиеся движения рукой, головой или телом, чтобы рука или объекты то приближались, то удалялись				
27.	Ударяет, трет глаза, когда расстраивается				
28.	Ведет себя как слепой				
29.	Демонстрирует ритуальное поведение				
30.	Реакция на зрительные стимулы отсрочена (например, не сразу мигает/закрывает глаза, когда включается свет)				
31.	Все воспринимается как новое и незнакомое, несмотря на то, что ребенок уже неоднократно сталкивался с тем же самым				
32.	Внезапные вспышки аутоагрессии, ярости или убегание в ответ на зрительный стимул				
33.	Создается впечатление, что ребенок не видит, что происходит вокруг, когда он что-то слушает				
34.	Избегает прямого глазного контакта				
35.	Производит впечатление бездумного, ведомого				
36.	Удивляет других тем, что знает «неизвестную» информацию				
37.	Обнюхивает, облизывает, трогает или стучит по предметам				
38.	Выглядит поглощенным светом, цветом или узором				
39.	Создается впечатление, что знает, что делают люди, которые в данный момент не находятся рядом				
40.	Прикрывает, трет глаза, щурится, моргает в ответ на звук, прикосновение, запах, вкус, движение				
41.	Испытывает недовольство (фрустрирован) из-за «неправильного» цвета букв, цифр и т.п. на цветных кубиках				
42.	Демонстрирует хорошую зрительную память				
43.	Повышена реакция на свет, цвет, рисунки или узоры				
44.	Легко складывает пазлы				
45.	Помнит маршруты и места				
46.	Запоминает огромные объемы информации с одного взгляда				
47.	Плохо усваивает математику				
48.	Сначала выучивает существительные				
49.	Испытывает трудности с наречиями и предлогами				
50.	Необычные паттерны в речевом развитии, например, называет одну вещь, чтобы обозначить другую				
51.	Легко расстраивается, если приходится делать что-то в шумной комнате, в толпе				
52.	Создается впечатление, что ребенок не понимает инструкции, если говорят несколько человек				
53.	На многие звуки закрывает уши				

54.	Чутко спит				
55.	Боится животных				
56.	Не любит грозу, море, толпу				
57.	Не любит стричься				
58.	Избегает звуков и шумов				
59.	Производит повторяющиеся шумы, чтобы заглушить другие звуки				
60.	Стучит предметами, хлопает дверями				
61.	Любит вибрирующие звуки, например, наклоняется к холодильнику, чтобы услышать вибрацию				
62.	Любит кухню и ванную				
63.	Любит транспорт и толпу				
64.	Ребенка привлекают звуки и шумы				
65.	Рвет, комкает бумагу в руке				
66.	Производит громкие ритмичные шумы				
67.	Фрустрируется некоторыми звуками (например, _____)				
68.	Пытается сломать предметы, которые издают звуки (часы, телефон, музыкальные игрушки)				
69.	Поглощен некоторыми звуками, особенно (_____)				
70.	По-разному реагирует (удовольствием – индифферентно – стрессом) на один и тот же слуховой стимул (звук, шум)				
71.	Слышит (с пониманием) некоторые слова, а не все предложение				
72.	Имеет проблемы с произношением				
73.	Не может различить некоторые звуки				
74.	Бьет себя по ушам во время стресса				
75.	Выглядит и ведет себя как глухой				
76.	Отсрочен ответ на звуки, вопросы, инструкции				
77.	Эхалалия монотонным высоким, попугайным голосом				
78.	Внезапные вспышки аутоагрессии, ярости или убегание в ответ на слуховой стимул				
79.	Создается впечатление, что не слышит, если смотрит на что-то				
80.	Лучше реагирует на инструкцию, если она «адресована» стене				
81.	Ищет источник звука				
82.	Создается впечатление, что поглощен звуками				
83.	Создается впечатление, что «читает» мысли, чувства других				
84.	Выражает недовольство (расстраивается) от «несуществующих» разговоров, звуков				
85.	Закрывает (бьет) уши в ответ на свет, цвет, прикосновение, запах, вкус, движение				
86.	Выражает недовольство из-за звука в ответ на цвет, текстуру, прикосновение, запах, вкус, движение -				
87.	Демонстрирует хорошую слуховую память (детские стихи, песни)				
88.	Реакции запускаются звуками, словами (определенные звуки, слова вызывают определенную реакцию или «трудное» поведение:				

	аутоагрессию, истерику и т.д.)				
89.	Использует необычные шаблонные ответы				
90.	Использует строчки из песни, рекламы и т.д. в качестве ответа				
91.	Не может придерживаться темы в беседе				
92.	Сочиняет музыкальные отрывки песни				
93.	Не различает интенсивность тактильных стимулов (например, легкое и грубое прикосновение)				
94.	Сопротивляется прикосновениям				
95.	Не переносит новую одежду, избегает ношения обуви				
96.	Демонстрирует повышенную реакцию на тепло, холод, боль				
97.	Избегает того, чем можно испачкаться				
98.	Не любит продукты (еду) определенной текстуры (а именно: _____)				
99.	Отодвигается от людей				
100.	Настаивает на том, чтобы носить одну и ту же одежду				
101.	Любит тугую, сдавливающую одежду				
102.	Стремится к тому, чтобы ощутить давление, заползая под тяжелые предметы				
103.	Обнимает, сильно сдавливая				
104.	Любит бурные игры (валяться, кувыряться)				
105.	Склонен к самоповреждениям				
106.	Понижена чувствительность к боли, температуре				
107.	Не переносит определенные текстуры (а именно: _____)				
108.	Очень любит, завораживается определенными текстурами (а именно: _____)				
109.	По-разному реагирует (удовольствием–индифферентно – стрессом) на один и тот же тактильный стимул (одежду, прикосновение, тепло, боль и пр.)				
110.	Жалуется на определенные детали одежды				
111.	Во время стресса бьет самого себя				
112.	Чувствует и ведет себя так, как будто у него онемение				
113.	Внезапные вспышки аутоагрессии/ ярости или убежание в ответ на тактильный стимул				
114.	Создается впечатление, что не ощущает прикосновения, если смотрит на что-то или слушает что-то				
115.	Затрудняется определить текстуру или определить место прикосновения (где к нему прикасаются), если закрыты глаза				
116.	Переносит только «инструментальное» (не социальное) прикосновение				
117.	Иногда не реагирует ни на какие тактильные стимулы				
118.	Создается впечатление, что поглощен определенной текстурой				
119.	Кажется, что чувствует боль, когда больно другим				
120.	Жалуется на то, что к нему прикасаются, на холод				

	или тепло и пр. в отсутствие стимула				
121.	Расстраивается, жалуется на то, что чувствует цвет или звук во время прикосновения				
122.	Расстраивается, жалуется на то, что чувствует прикосновение, когда смотрит на что-то				
123.	Жалуется на боль в спине, на жару, холод в шумных, красочных, ярких, многолюдных местах				
124.	Демонстрирует хорошую тактильную память				
125.	Реакции запускаются текстурой/прикосновением/температурой (имеется в виду, что определенные текстуры, прикосновения вызывают определенную реакцию или «трудное» поведение: аутоагрессию, истерику и т.д.)				
126.	Не может различать сильный и слабый запахи				
127.	Имеет проблемы с туалетом				
128.	Убегает от запахов				
129.	Нюхает себя, других людей, предметы				
130.	Размазывает/играет с фекалиями				
131.	Ищет сильные запахи				
132.	Мочится в постель				
133.	Не переносит некоторые запахи (а именно _____)				
134.	Заворожен некоторыми запахами (а именно: _____)				
135.	По-разному реагирует (удовольствием – индифферентно – стрессом) на один и тот же запах				
136.	Жалуется на запах некоторых кусочков пищи, хотя игнорирует остальные				
137.	Во время стресса бьет себя по носу				
138.	Имеет трудности с интерпретацией запахов				
139.	Реакция на запах отсрочена				
140.	Внезапные вспышки аутоагрессии/ярости или убегание в ответ на запах				
141.	Создается впечатление, что чувствует запах, если смотрит/слушает				
142.	Избегает прямых запахов (когда, что называется, «бьет в нос») – духов, освежителей воздуха, запаха пота от человека рядом и т.д.)				
143.	Иногда вообще не реагирует на запах				
144.	Проверяет еду, перед тем как съесть (например, разглядывает, или нюхает, или ощупывает, перед тем как положить в рот)				
145.	Кажется, что заморожен запахами				
146.	Жалуется/говорит о несуществующих запахах				
147.	Закрывает/ковыряет/бьет нос в ответ на зрительные, слуховые стимулы, прикосновение, вкус, движение				
148.	Жалуется на запах в ответ на зрительные, слуховые стимулы, прикосновение, вкус, движение				
149.	Демонстрирует хорошую память на запахи				

150.	Реакции запускаются запахами; определенные запахи вызывают определенную реакцию или «трудное» поведение: аутоагрессию, истерику и т.п.)				
151.	Не может различить сильный и слабый вкус				
152.	Плохо ест				
153.	Использует кончик языка, чтобы пробовать вкус				
154.	Часто давится пищей. Ребенка тошнит, легко возникает рвота				
155.	Очень сильно хочет определенные продукты (простую пищу)				
156.	Ест несъедобное				
157.	Берет в рот и облизывает предметы				
158.	Ест смешанную еду (например, сладкую и кислую)				
159.	Частая отрыжка				
160.	Не переносит некоторые продукты (а именно: _____)				
161.	Заворожен некоторыми вкусовыми ощущениями (а именно: _____)				
162.	По-разному реагирует (удовольствием – индифферентно – стрессом) на один и тот же продукт				
163.	Не узнает (жалуется) на еду, которую обычно любит				
164.	Плохо различает вкусы				
165.	Отсроченная реакция на вкусовые ощущения				
166.	Внезапные вспышки аутоагрессии/ ярости или убегание в ответ на какой-то вкус продукта, еды				
167.	Не чувствует вкуса еды, если смотрит на что-то или что-то слушает				
168.	Очень аккуратно ест				
169.	Иногда не реагирует ни на какой вкус				
170.	Выглядит поглощенным определенной едой				
171.	Жалуется, говорит о, скорее всего, несуществующем вкусе во рту				
172.	Производит жевательные движения в ответ на зрительные, слуховые стимулы (прикосновение, запах, движение)				
173.	Жалуется на вкусовые ощущения в ответ на зрительные, слуховые стимулы, прикосновение, запах, движение				
174.	Демонстрирует хорошую память на вкусовые ощущения				
175.	Реакции запускаются определенной едой				
176.	Ребенок неуклюжий, двигается неловко				
177.	Принимает необычные позы				
178.	С трудом манипулирует мелкими предметами (например, пуговицами)				
179.	Поворачивается всем телом, чтобы посмотреть на что-то				
180.	Низкий мышечный тонус				
181.	Слабый захват, роняет вещи				
182.	Плохо осознает положение тела в пространстве				

183.	Не осознает ощущения от собственного тела (например, не чувствует голод)				
184.	Натыкается на предметы, людей				
185.	Выглядит ленивым, пассивным, часто прислоняется к людям, мебели, вещам				
186.	Часто спотыкается, падает				
187.	Раскачивается вперед и назад				
188.	Не переносит некоторых движений, поз				
189.	Часто производит сложные движения телом, особенно если расстроен или скучает				
190.	Может иметь различный тонус в мышцах (повышенный, пониженный)				
191.	Неровные буквы, слова, линии (например, иногда нажим слишком слабый, иногда слишком сильный)				
192.	Жалуется на конечности, части тела				
193.	Трудности при прыгании, при прыгании на одной ноге, езде на велосипеде, при перепрыгивании				
194.	Создается впечатление, что не знает, что делает его тело				
195.	Очень неуспешен в спорте				
196.	Очень легко устает, например, в шумных ярких местах, или когда долго стоит				
197.	Создается впечатление, что не осознает положение тела в пространстве (что делает тело), когда смотрит, слушает, говорит				
198.	С трудом имитирует/копирует движения				
199.	Создается впечатление, что не знает, как двигать телом (не способен изменить позу, чтобы было удобно)				
200.	Смотрит на ноги во время ходьбы				
201.	Смотрит на руки, когда делает что-то				
202.	Создается впечатление, что поглощен движениями тела				
203.	Жалуется на несуществующий физический опыт (например, «я летаю», и т.п.)				
204.	Возникают произвольные позы тела в ответ на зрительные, слуховые стимулы, запах, вкус, прикосновение				
205.	Демонстрирует очень хорошую проприоцептивную память (например, понимает указания лучше, если производит точно такие же движения, которые сопровождают инструкцию)				
206.	Реакции запускаются позой тела, движениями (определенные позы или движения вызывают определенную реакцию или «трудное» поведение: аутоагрессию, истерику и т.д.)				
207.	Имитирует действия (то, что ему нужно будет сделать), когда дается инструкция				
208.	Сопrotивляется изменению позиции, движению головы				
209.	Пугается простых двигательных активностей (раскачиваний, езды с горки, карусели)				
210.	Затрудняется при хождении или ползании по				

	неровным или неустойчивым поверхностям				
211.	Не любит, когда его переворачивают вниз головой				
212.	Тревожится или ощущает стресс, если ноги отрываются от земли				
213.	Любит качели, карусели				
214.	Кружится, бегаёт по кругу				
215.	Боится упасть, боится высоты				
216.	Крутится, прыгает, раскачивается, если фрустрирован или скучает				
217.	По-разному реагирует (удовольствием – индифферентно – стрессом) на одну и ту же двигательную активность (качели, горку, «веретено»)				
218.	Сопrotивляется новым видам двигательной активности				
219.	Ходит на цыпочках				
220.	Дезориентируется после изменения позиции головы				
221.	Забывает об опасности высоты и т.п.				
222.	Держит голову вертикально (прямо), даже когда отклоняется или наклоняется				
223.	Ребенка тошнит, или начинается рвота от сильных движений (качелей, машины, карусели)				
224.	Не ощущает никакого движения, когда смотрит, слушает, говорит				
225.	Избегает тех активностей, где надо удерживать равновесие				
226.	Дезориентируется в шумных, ярких, местах или после физической активности				
227.	Неосознанно раскачивается во время других активностей (например, когда смотрит телевизор)				
228.	Внимательно рассматривает поверхность, перед тем как пройти по ней				
229.	Создается впечатление, что постоянно находится в движении				
230.	Совершает произвольные движения тела в ответ на зрительные, слуховые стимулы, запах, вкус, прикосновение				
231.	Переживает чувство движения, хотя находится в покое (например, «я летаю, когда лежу в кровати», и т.п.)				
232.	Реакции запускаются двигательной активностью (определенные вестибулярные ощущения вызывают определенную реакцию или «трудное» поведение: аутоагрессию, истерику и т.д.)				

Примеры используемых игр, пособий и особенности их применения.

Игры и пособия для проприоцептивной системы:

При низкой сенсорной чувствительности:

1. «Резиновые коврики». Мягкими надавливающими движениями руками ребенка проводится легкий массаж ладоней. Так же скользящими движениями руки по коврику проводится стимуляция поверхности ладоней.
2. «Резиновые мячики». Используются мячики с различными поверхностями и разных размеров: гладкие, мягкие, шершавые, игольчатые, с присосками и т.д. Мячики можно аккуратно раскатывать между ладоней, по столу, вылавливать из воды.
3. «Утяжелители» для рук, ног, плечевого отдела. Одеваются на ребенка на короткое время, на 10-15 минут, во время занятий.
4. «Пластиковые бутылки» с различными наполнителями, для переноски ребенком с места на место.
5. «Прищепки». Помимо воздействия на проприоцептивную систему используются для стимулирования тактильной и зрительной систем.
6. Вращение по кругу на балансирах;
7. Раскачивание на качелях или в гамаке;
8. Ползание, ходьба, бег по неровной, ограниченной, поверхности.

При высокой сенсорной чувствительности:

1. «Шнуровки» различных видов.
2. «Мозаика»
3. «Рисование»
4. «Сенсорные дорожки» с различной структурой материалов.
5. «Застёжки»
6. «Собери бусы» и т.д., подойдут все занятия для развития мелкой моторики.

Все эти игры и материалы используются для регулирования мышечного тонуса, стимуляции проприоцептивной системы, позволяют ребенку лучше контролировать свои части тела, улучшить общую и мелкую моторику, улучшить координацию движений, способствуют повышению концентрации внимания.

Игры и пособия для зрительной системы:

При низкой сенсорной чувствительности:

1. «Цветная мозаика»
2. «Разноцветные шнуровки»
3. «Разноцветные прищепки»
4. «Цветные кубики»
5. «Забавные зверята»
6. «Составь целое из частей»
7. «Подбери по форме»
8. «4-лишний»

9. «Волшебные тарелочки»
10. «Найди маму»
11. «Зашумленные изображения» и т.д.

При высокой сенсорной чувствительности:

Проводить занятия в отдельно отведённом уголке, за ширмой.
Избегать излишней зрительной стимуляции, яркого света. Не предъявлять ребенку сразу много предметов, задание давать дозированно.

Все эти игры и материалы используются для улучшения зрительного восприятия свойств и качеств предметов, цвета, формы, размера. Развивают зрительно-моторную координацию глаз-рука, глаз-нога. Значительно улучшают пространственные представления, осознание себя в пространстве и окружающем мире.

Игры и пособия для тактильной системы:

При низкой сенсорной чувствительности:

- 1.«Утяжелители для рук» «Утяжелители для ног»
- 2.«Утяжелитель для плечевого отдела»
3. «Массажные коврики»
- 4.«Игольчатые мячики»
- 5.«Жёсткие и мягкие мочалки»
- 6.«Сенсорные дорожки»
- 7.«Мозаика»
- 8.«Прищепки»
- 9.«Шнуровки»
- 10.«Застёжки»
11. «Водяной бассейн» с различными предметами
- 12.«Лото»
- 13.«Вкладыши»
- 14.Крупа, горох, фасоль.
- 15.«Волшебный мешочек» и т.д.

При высокой сенсорной чувствительности:

1. «Мягкие мочалки»
2. «Сенсорные дорожки»
3. «Водяной бассейн»
4. «Мягкие кисточки»

Необходимо всегда предупреждать ребёнка, что вы собираетесь прикоснуться к нему, приближайтесь к нему только спереди, постепенно, аккуратно познакомьте ребёнка с различной текстурой материалов.

Все эти игры и материалы используются для регулирования тактильной чувствительности ребенка и способствуют улучшению координации движений, лучшему осознанию собственного тела в пространстве, значительному развитию мелкой и крупной моторики, пониманию свойств и качеств предметов, осознанию себя в окружающем мире.

Игры и пособия для слуховой системы:

При низкой сенсорной чувствительности:

1. Разговаривайте с ребенком тихо, не повышая голос.
2. Старайтесь уменьшить внешние звуки (закрывать окно, дверь)
3. Используйте только тихую музыку
4. Создайте ребенку специальное место, для занятий отгородив его, например, ширмой.
5. Можно использовать беруши, наушники при попадании в шумные места.
6. Использование визуальных подсказок при перемещении.

При высокой сенсорной чувствительности:

1. Использование визуальных подсказок.
2. Использование карточек.
3. Использование ритмических, музыкальных произведений в сопровождении движений.
4. Пропевание логоритмических цепочек.
5. Имитация звуков окружающего мира.
6. Занятия на соотнесение слова с изображением.
7. Выполнение словесных инструкций и т. д.

Игры и пособия для развития вкусовой обонятельной системы:

1.«Вкусовые банки»: Материал: банки, пипетки, ложки. Педагог готовит четыре раствора: сладкий, соленый, кислый и горький. Берет одну банку с раствором и показывает, как с помощью пипетки нужно взять из банки несколько капель и накапать их в ложку. Ребенок пробует раствор на вкус. Обозначает свои ощущения словом. Точно так же поступают с другими банками.

2. «Коробочки с запахами»: Материал: коробочки или баночки, наполненные остро пахнущими веществами, например, кофе, какао, приправами, мылом, духами, цветами. Педагог берет коробочку или баночку, отвинчивает крышку и четко показывает, как нужно нюхать, вдыхая через нос. Ребенок повторяет это действие. Педагог называет содержимое всех баночек, дает их понюхать. Затем дети с завязанными глазами самостоятельно определяют по запаху содержимое всех баночек.