**муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение**

**«Детский сад № 105 «Антошка»**

**МБДОУ «Детский сад № 105»**

**653052, Кемеровская область-Кузбасс, г.Прокопьевск, ул. Есенина, 64**

**тел.8 (3846) 69-19-13 e-mail. detsad\_105@mail.ru**



|  |  |
| --- | --- |
| ПРИНЯТОс учетом мнения участников на заседании Педагогического советаМБДОУ «Детский сад № 105»№ 1 от « 31» августа 2022г. |  УТВЕРЖДАЮ: Заведующий МБДОУ «Детский сад № 105» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_С.Н.Макарова  Приказ № 163 от 31 августа 2022г.  |

**Рабочая программа педагога-психолога**

**групп компенсирующей направленности**

**для детей с РАС и РДА**

**на 2022-2023 учебный год**

**Прокопьевский городской округ, 2022 г.**

**ОГЛАВЛЕНИЕ**

|  |  |
| --- | --- |
| **1. Целевой раздел**………………………………………………………………………………………………... | 3 |
| **1.1.Пояснительная записка…………………………………………………………………………………….** | 3 |
| 1.1.1.Цели и задачи Программы……………………………………………………………………………......... | 3 |
| 1.1.2.Принципы и подходы к формированию Программы…………………………………………………….. | 4 |
| 1.1.3.Значимые для разработки и реализации Программы характеристики детей с РАС и РДА…………… | 7 |
| 1.1.4.Возрастная характеристика развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития ……………………………………………………………………………………………….… | 10 |
| 1.1.5. Возрастные характеристика развития детей с нарушением интеллекта……………………. | 12 |
| **1.2.Планируемые результаты образовательной деятельности по реализации Программы** ………….. | 12 |
| 1.2.1.Целевые ориентиры этапа помощи в раннем возрасте………………………………………………… | 13 |
| 1.2.2.Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС и РДА………………………………………………………………………………………….................................. | 14 |
| **1.3.Принципы оценивания качества образовательной деятельности по реализации Программы…** | 16 |
| **2.Содержательный раздел………………………………………………………………………………………** | 17 |
| 2.1 Образовательная деятельность по профессиональной коррекции нарушений развития детей …………. | 17 |
| 2.2.Формы, способы, методы и средства реализации Программы ……………………………………………. | 35 |
| 2.3.Взаимодействие с педагогами ДОУ………………………………………………………………………… | 40 |
| 2.4.Взаимодействие с семьями, в которых есть дети с расстройствами аутистического спектра……………  | 43 |
| 2.5.Действия в рамках психолого-педагогического консилиума ……………………………………………… | 47 |
| **3.Организационный раздел……………………………………………………………………………………..** | 48 |
| 3.1.Обеспечение психолого-педагогических условий реализации программы……………….…………….. | 48 |
| 3.2.Организация коррекционно-развивающей предметно-практической среды……………………………. | 48 |
| 3.3.Материально-технические условия реализации программы……………………………………………… | 51 |
| 3.4.Планирование образовательной деятельности ……………………………………………..………...…… | 54 |
| 3.5.Литература …………………………………………………………………………………………………… | 54 |

1. **Целевой раздел**
	1. **Пояснительная записка**

Рабочая программа - документ, разработанный каждым педагогом образовательного учреждения в целях определения объема, структуры и содержания образовательного процесса.

Цель рабочей программы – планирование, организация и управление образовательно- воспитательным процессом.

Данная Рабочая Программа (далее-Программа) педагога-психолога носит коррекционно-развивающий характер, разработана и утверждена в структуре адаптированной основной образовательной Программы (АООП) дошкольного образования детей с расстройством аутистического спектра (далее-РАС) в муниципальном дошкольном образовательном учреждении «Детский сад № 105» - это образовательная Программа, адаптирована для детей с РАС с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей, направленная на их коррекцию и компенсацию нарушений развития, и социальную адаптацию детей дошкольного возраста, зачисленными в группу компенсирующей направленности на основании заключения ТПМПК.

Программа разработана с учетом содержания:

- Адаптированной основной образовательной программы (АООП) дошкольного образования детей с РАС МБДОУ «Детский сад № 105».

Коррекционно-развивающее обучение и воспитание обеспечивается программой дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта Е.А.Екжановой, Е.А.Стребелевой «Коррекционно-развивающее обучение и воспитание».

Содержание Программы конкретизируется в индивидуальных образовательных маршрутах (ИОМ) на каждого ребёнка. Программа предполагает использование традиционных и инновационных технологий с целью оказания детям с РАС адресной помощи в зависимости от индивидуальных особенностей.

* + 1. **Цели и задачи Программы**

**Цель реализации рабочей Программы:**

* + Коррекционная работа по смягчению в возможно большей степени (в идеале – преодолению) ключевых симптомов аутизма (качественные нарушения коммуникации и социального взаимодействия, а также ограниченные, стереотипные и повторяющиеся паттерны интересов, поведения и видов деятельности) и формировании у них социальных качеств личности, способности к активному социальному взаимодействию;
	+ содействие педагогическому коллективу, администрации, родителям в воспитании детей дошкольного возраста детей с РАС;
	+ формирование у детей психологической готовности к решению задач последующих психологических возрастов дошкольников

**Задачи Программы**:

* + Определение особых образовательных потребностей и возможностей детей с РАС посредством проведение динамического наблюдения (мониторинга) общего развития каждого ребенка с РАС и определение ближайших зон его развития;
	+ сохранение укрепление здоровья детей (психического, физического, эмоционального), через создание атмосферы благополучия, снятие детских тревожности и страхов;
	+ содействие личностному и интеллектуальному развитию детей в процессе освоения адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования для детей с РАС;
	+ разработка индивидуального образовательного маршрута для каждого ребенка со специалистами;
	+ формирование устойчивого эмоционального контакта ребенка со взрослым, сверстником в совместной, доступной для него деятельности и адаптацию в условиях ДОУ;
	+ развитие основ социального поведения (профилактика / коррекция проблемного поведения, импульсивности либо заторможенности поведения ребенка);
	+ сотрудничество с родителями (законными представителями) по комплексному психолого-педагогическому сопровождению ребенка и оказание консультативной и методической помощи родителям и специалистам;
	+ формирование у детей способности к целенаправленности, контролю и самоорганизации собственных действий;
	+ коррекция и развитие эмоциональной сферы.

Решение конкретных задач коррекционно-развивающей работы, обозначенных в каждом разделе «Программы», возможно лишь при условии комплексного подхода к воспитанию и образованию, тесной взаимосвязи в работе всех специалистов дошкольной организации, а также при участии родителей в реализации программных требований.

* + 1. **Принципы и подходы к формированию Программы**

Формирование Программы осуществляется на основе положений ФГОС ДО, адаптированных в соответствии с закономерностями развития детей с РАС.

1. *Поддержка разнообразия детства* в заложенном во ФГОС дошкольного образования понимании связана: 1) с многообразием социальных, личностных, культурных, языковых, этнических особенностей, религиозных и иных общностей; 2) с нарастающей неопределённостью и мобильностью современного мира; 3) с умением ориентироваться в многообразии жизненных ситуаций, необходимостью сохранять свою идентичность в сочетании со способностью позитивно, конструктивно и гибко взаимодействовать с другими людьми и т.д. Поддержка такого разнообразия детства для детей с РАС очень важна, но с очень существенными условиями и оговорками.

Во-первых, этот принцип в случае РАС можно рассматривать только как цель коррекционно-образовательного процесса, достижение которой возможно лишь частично и далеко не во всех случаях. Качества, обеспечивающие описанное выше разнообразие (осознание идентичности на самых разных уровнях, начиная с физической; взаимодействие с другими людьми; ориентировка в жизненных ситуациях и т.д.), формируются в результате коррекционной работы, и достигаются только в случае преодоления основных трудностей, свойственных аутизму.

Во-вторых, при РАС в раннем и дошкольном возрасте у наблюдаемого разнообразия иная природа, его проявления обусловлены нарушениями развития, и требуют не поддержки, а смягчения, и, в идеале, преодоления.

1. *Сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека, самоценность детства - понимание (рассмотрение) детства как периода жизни, значимого самого по себе, без всяких условий; значимого тем, что происходит с ребенком сейчас, а не тем, что этот период есть период подготовки к следующему периоду.* Уникальность и самоценность детства не вызывает сомнений; детство - важная, может быть, важнейшая с позиций психического и социального развития, часть жизни (но именно **часть** жизни, *«важный* ***этап*** *в общем развитии человека»*), и самоценность жизни человека включает и самоценность детства, которое органично связано с последующими этапами развития.

При типичном развитии подготовка к этим последующим этапам в дошкольном возрасте происходит в основном имплицитно, прежде всего, в виде подражания (сначала спонтанного, потом произвольного), игры, но при аутизме на уровне диагностического признака (МКБ-10, F84.0, А, п.5) отмечаются «нарушения в ролевых и социально-имитативных играх». Таким образом, необходимо либо сформировать способность у ребёнка с РАС усваивать информацию имплицитно («из жизни», прежде всего, в простейшем случае – через произвольное подражание, потом – через игру), либо использовать в необходимом объёме эксплицитные методы обучения. Как показывает практика, целесообразно использовать оба направления, причём соотношение между ними должны быть гибкими, учитывающими индивидуальные особенности ребёнка и динамику коррекционного процесса.

Согласно ФГОС, этот принцип *подразумевает полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного детства), обогащение детского развития*. В условиях искажённого развития границы между этапами детства (иногда и самого детства) размыты и смещены, психический возраст по отдельным функциям может очень сильно различаться, и говорить о полноценности проживания этапов детства без предшествующей коррекционной работы не представляется возможным.

1. *Позитивная социализация ребёнка* действительно необходима, но её формирование возможно после преодоления качественных нарушений социального взаимодействия и коммуникации, являющихся одними из основных проявлений аутизма.
2. *Личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых (родителей (законных представителей), педагогических и иных работников Организации) и детей* предполагает базовую ценностную ориентацию на достоинство каждого участника взаимодействия, прежде всего - ребёнка, но это возможно только на базе преодоления типичных для аутизма трудностей реперезентации психической жизни других людей.
3. *Содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребёнка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений*. Выраженность аутистических расстройств в плане осознания своего положения в окружающем может быть разной: в части случаев ребёнок с аутизмом не может выделять себя как физический объект (не дифференцирует себя и своё отражение в зеркале), иногда не различает живое и неживое, не всегда отличает друг от друга людей из ближнего круга и т.д. Как будет строиться сотрудничество даже в относительно лёгких случаях РАС, если психическая жизнь другого человека воспринимается искажённо и/или неполно? Какого-то уровня сотрудничества детей с аутизмом и взрослых (родителей, специалистов) с помощью коррекционной работы можно добиться всегда, но выйти на такой уровень социального взаимодействия и коммуникации, который позволяет ребёнку с аутизмом стать субъектом образовательных отношений в дошкольном возрасте удаётся редко.
4. *Сотрудничество Организации с семьёй*. Этот принцип является исключительно важным по многим причинам: родители (или лица, их заменяющие) являются неотъемлемыми участниками образовательного процесса и в том смысле, что именно они принимают важные решения (например, о форме получения образования) и, что очень желательно, могут выступать в роли парапрофессионалов. Сотрудники Организации должны знать об условиях жизни ребенка в семье, понимать проблемы, уважать ценности и традиции семей воспитанников. Программа предполагает разнообразные формы сотрудничества с семьей как в содержательном, так и в организационном планах.
5. *Сетевое взаимодействие с организациями* образования, здравоохранения, социальной защиты населения является важным ресурсом реализации программы как через непосредственное участие в коррекционно- образовательном процессе, так и в иной форме.
6. *Индивидуализация дошкольного образования* при РАС имеет исключительно большое значение в связи с выраженной неоднородностью контингента детей с аутизмом. Обеспечение индивидуальной образовательной траектории каждого ребёнка с учётом его интересов, возможностей, способностей, особенностей развития. Активность ребёнка с аутизмом в выборе содержания своего образования представляется весьма проблематичной уже из-за трудности выбора как такового, и требует осознания ребёнком своей роли в образовательном процессе, что без коррекционной работы представить сложно.
7. *Возрастная адекватность образования*. При РАС трактовка понятия

«возрастная адекватность» очень сложна и неоднозначна; психический возраст по различным функциям может существенно различаться. Попытки усреднения результатов субтестов, направленных на исследование различных функций (например, при определении IQ по Векслеру), даёт результаты, требующие очень осторожной интерпретации. С точки зрения практики образования это означает, что при планировании работы необходимо ориентироваться на каждый показатель отдельно и, в то же время, необходим внимательный анализ их взаимосвязи.

1. *Развивающее вариативное образование.* Этот принцип предполагает, что содержание образования предлагается ребёнку через разные виды деятельности с учётом его актуальных и потенциальных возможностей, предполагает ориентацию работы педагога на зону ближайшего развития, что способствует развитию, расширению как явных, так и скрытых возможностей ребёнка. При аутизме использование традиционных для дошкольного возраста форм и методов обучения затруднено из-за несформированности ролевой, сюжетной, социально-имитативной игры и других имплицитных форм обучения, а также стереотипа обучения, что вызывает необходимость использования эксплицитных методов, а при выраженных проявлениях аутизма – директивных методов обучения.
2. *Полнота содержания и интеграция отдельных образовательных областей*. В соответствии с ФГОС дошкольного образования выделено пять образовательных областей (социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие). Деление содержательной части Программы на эти образовательные области не означает, что каждая из этих образовательных областей реализуется независимо, многообразные связи между ними должны учитываться в коррекционно-образовательном процессе. При РАС в силу фрагментарности восприятия формирование и развитие междисциплинарных связей приобретает также коррекционное значение.
3. *Инвариантность ценностей и целей при вариативности средств реализации и достижения целей Программы*. Основная ценность Программы – ориентированность на приоритет проблем детей с РАС, обусловленных аутизмом (с учётом существующих реалий), и представленные выше цели Программы являются инвариантными по отношению к выраженности проблем аутизма, возрасту, полу, национальной и социальной принадлежности детей с РАС. Предлагаемые Программой методические подходы и решения представляют собой вариативный спектр средств реализации и достижения целей Программы.

*Специфические подходы*

* индивидуально-дифференцированный подход к реализации адаптированной образовательной программы, связанный с жизненной ситуацией ребенка, состоянием его здоровья и возможностью освоения АОП на разных этапах ее реализации;
* функционально-системный подход в организации коррекционно- педагогического процесса (возможность использования комбинированной модели организации образовательного процесса, сочетая элементы учебной, предметно-средовой и комплексно-тематической модели);
* идея о первичности нарушения развития аффективной сферы при аутизме, о несформированности системы эмоциональных смыслов у аутичного ребенка. (Никольская О.С.);
* становление социальных качеств как приоритетное направление развития, которое должно стать стержнем во всех видах коррекционно- развивающей работы с ребенком;
* организация коррекционно-развивающих и обучающих занятий в условиях микрогруппы;
* учѐт соотношения возрастных и индивидуальных особенностей в развитии ребенка, внимание к его способностям и сильным сторонам личности для выстраивания целенаправленного и чѐтко структурированного индивидуального маршрута развития (Екжанова Е.А., Стребелева Е.А.);
* оценка эффективности образовательного процесса по показателям индивидуального развития ребенка (индивидуальный маршрут развития). Для воспитанников разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ), который является персональным (индивидуальным)маршрутом реализации личностного потенциала ребенка. ИОМ составляется на основе комплексной психолого–педагогической диагностики воспитателями и специалистами, сопровождающими развитие ребенка (учителем –дефектологом, учителем - логопедом, педагогом – психологом) и направлена на максимально возможную включенность ребенка в образовательный процесс группы с учетом выявленных положительных сторон личности ребенка, потенциальных возможностей развития, которые являются опорой коррекционно-развивающей работы.

Достижения обучающихся оцениваются с точки зрения выполнения ИОМ, учитывается динамика продвижения ребенка в освоении Программы, учитывается мера старательности, настойчивости, труда. Направленность на целостное развитие (главные ориентиры развития - психомоторный, социальный и общий интеллект).

**1.1.3. Значимые для разработки и реализации Программы характеристики детей с РАС**

**Контингент воспитанников.**

ДОО обеспечивает воспитание, обучение и развитие детей с 3-х до 8 лет. В учреждении функционирует 3 группы компенсирующей направленности для детей с РАС и РДА. Варианты режимов пребывания воспитанников групп для детей-инвалидов с расстройствами аутистического спектра в ДОО - 12 часов.

Эти группы посещают дети с РАС и РДА, а также имеющие разный уровень интеллектуального развития (задержку психического развития, умственную отсталость, задержку речевого развития).

Нами выделены (С.А. Морозов) следующие ***особые образовательные потребности обучающихся с РАС:***

- коррекция и(или) компенсация особенностей восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик;

- преодоление (смягчение) дефицита и(или) искаженности потребности в вербальном и невербальном общении и развивающихся вторично (или сочетанных) нарушений форм коммуникации;

- создание предпосылок для понимания мотивов, лежащих в основе поступков, действий, поведения других людей, для развития социального взаимодействия;

- смягчение обусловленных аутизмом особенностей поведения, затрудняющих коррекционно-образовательный процесс, взаимодействие с другими людьми, в тяжелых случаях — пребывание в обществе, в коллективе.

***Особенности восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик окружающего*** лежат в основе трудностей ориентировки во времени (вчера – сегодня – завтра, сначала – потом и т.п.), 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 и т.д.)., процессов воображения (символизации). Психофизиологическая основа этого явления изучена недостаточно, но, тем не менее, его ближайшее следствие очевидно: это трудности восприятия, усвоения сукцессивно организованных процессов, что в случае РАС – общепризнанный в науке факт.

Проявления нарушений представлений о пространственно-временных характеристиках окружающего у людей с РАС подробно описаны в литературе, основными из них являются:

- фрагментарность восприятия: интрамодальная (трудности формирования мономодального сенсорного образа – зрительного, звукового и др.), межмодальная (трудности формирования полисенсорного образа), в рамках феномена слабости центральной когеренции5 (фиксация на мелких деталях при трудности или невозможности формирования целостного образа);

- симультанность восприятия;

- трудности восприятия сукцессивно организованных процессов. Коррекционная работа по каждому из этих пунктов (или их сочетанию)

предполагает целый спектр методических решений. Это могут быть специальные занятия, направленные на формирование целостного сенсорного образа (не только и не столько в русле сенсорной интеграции в традиционном понимании этого метода) и(или) способности выделения существенных, смыслоразличительных признаков (релизеров); организация сенсорного пространства и выбор стимульного и дидактического материала в соответствии с уровнем сензитивности по соответствующим сенсорным каналам.

В отношении трудностей усвоения сукцессивно организованных процессов поведенческие методические подходы предлагают визуализацию временн***ы***х характеристик («визуализацию времени») в виде расписаний, различных по форме (стеллаж или стенд на стене, тетрадь, определённая пространственная организация последовательности заданий (например, корзинки с заданиями нужно брать слева направо) и др.), уровню организации и техническому решению (предметное, визуальное (картинки, фото, пиктограммы и др.), таблички с надписями), объёму (на определённый вид деятельности (скажем, переодевание при приходе в школу), день, неделю и более), конкретный выбор которых зависит от особенностей ребёнка, этапа работы, коррекционных задач и др.

Ещё одним следствием трудностей восприятия и усвоения сукцессивно организованных процессов является такой важнейший приём, как максимальная визуализация учебного материала. Ребёнку с аутизмом трудно воспринимать инструкции на слух, гораздо легче – в визуальной форме, которая в большей степени позволяет симультанирование воспринимаемого материала. В зависимости от успешности работы по развитию понимания устной речи степень визуализации может постепенно уменьшаться; иногда необходимым оказывается использование письменной речи, альтернативных и аугментативных форм коммуникации и др.

Необходимость структурирования пространства связана с симультанностью восприятия в его примитивной форме, когда одномоментность восприятия связана не целостностью образов и(или) представлений, которые сформированы ещё недостаточно, но только с одновременностью ощущения. Это свойственно всем маленьким детям, но при аутизме в силу асинхронии развития такая форма симультанности сохраняется длительное время; определённые виды деятельности оказываются жёстко связанными с определёнными участками пространства, и попытки видоизменять, нарушать сложившийся симультанный комплекс ставят перед ребёнком с аутизмом проблемы, которые ему трудно разрешить, что затрудняет возможности выбора, ограничивает формирование произвольности и часто вызывает негативные поведенческие реакции.

Простейший приём из используемых в таких случаях – структурирование пространства, то есть жёсткая привязка определённых занятий к соответствующим участкам пространства (компартментам). Это, с одной стороны, предупреждает значительную часть проблем поведения, но, с другой стороны, ограничивает произвольность, способствует закреплению стереотипов поведения.

Оптимальным выходом является наработка гибкости в отношении и временн***ы***х, и пространственных характеристик, постепенное введения аффективных смыслов в окружающее, формирование естественных форм мотивации в соответствии с возможностями ребёнка. Существует много конкретных приёмов наработки гибкости; приведём несколько характерных, практически значимых примеров:

- одно и то же задание ребёнок выполняет с разными специалистами, занятия проводятся в разных помещениях. Важно, чтобы задания были хорошо отработаны, и вероятность нежелательных реакций на изменения была минимальной;

- постепенное усложнение выбора поощрения: сначала без выбора («Хочешь пузыри?» - заведомо любимые и желанные); выбор из двух возможностей (предлагаем волчок и шарик – «Чего ты хочешь?»); предлагаем несколько вариантов привлекательных занятий в форме фотографий на планшете и др.;

- введение вариативных элементов в расписание: связанных с какими-то понятными условиями (если дождь – смотрим мультик, если хорошая погода – качаемся на качелях во дворе), на основе выбора из двух-трёх привлекательных занятий (что ты выбираешь: собирать пазлы или прыгать на батуте?); на основе свободного выбора, если сформирован навык проведения досуга (под контролем взрослого);

- любые иные способы генерализации навыка.

***Развитие социального взаимодействия, коммуникации и её форм*** в настоящее время рассматриваются как важнейшее направление воспитания и обучения детей с РАС. Большинство используемых методических подходов так или иначе преследует эти цели. K.Koenig (2012), например, к «стратегиям, запускающим социальное развитие», относит прикладной анализ поведения, визуальную поддержку, сценарии и ролевые игры, развивающие игры, видеомоделирование, опосредованное воздействие через партнёра, технологически оформленные инструкции, навыки использования групповых инструкций, развитие саморегуляции и самоконтроля. Приёмы и методы, включённые в этот перечень, ориентированы на детей с разной степенью выраженности аутистических расстройств и разным их профилем, используют различную техническую базу, и для каждого существуют определённые показания к применению, условия использования, возможные и нежелательные сочетания с другими подходами.

Важным аспектом и одновременно предпосылкой социального взаимодействия является нарушенная при аутизме ***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 ребёнка с аутизмом непредсказуемым, взаимодействие с ним может невольно индуцировать защитные реакции (включая страхи, агрессию, стереотипные формы поведения и т.д.), 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 учёта возможностей ребёнка с РАС на данный момент, особенностей его мотивационной сферы.

***Особенности проблемного поведения ребёнка с аутизмом*** разнообразны: агрессия и аутоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные смех, плач, крик, различного рода стереотипии (двигательные, сенсорно-двигательные, речевые и т.д.). Такие поведенческие проявления препятствуют развитию ребёнка, 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. Особая роль принадлежит функциональному анализу поведения, одному из разделов бихевиоризма и прикладного анализа поведения. Предполагается, что любое поведение, в том числе и проблемное, выполняет определённую функцию, через поведенческий акт индивид осознанно или неосознанно сообщает о какой-то потребности, каком-то своём состоянии, об отношении к ситуации. Изучая информацию, связанную с появлением определённого поведенческого акта, в АВА полученные сведения используют для определения и использования таких изменений в окружающем, которые снижают частоту или предупреждают нежелательные поведенческие проявления. Несмотря на то, что такой поведенческий подход считается наиболее эффективным, он иногда не даёт желаемых результатов, так как причины, вызывающие то или иное поведение, могут носить эндогенный характер. В рамках развивающих методов используются иные подходы к коррекции проблемного поведения (О.С. Никольская и др., 2007; С. Гринспен, С. Уидер, 2013).

Как и развитие коммуникации и социального взаимодействия, 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.

Отмеченные особые образовательные потребности отражают специфические для аутизма 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 ребёнка с РАС помимо сугубо аутистических проявлений могут быть и другие, свойственные не только аутизму расстройства (интеллектуальные, речевые, сенсорные, двигательные и др.).

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 учёта структуры нарушений возможный уровень эффективности лечебно-коррекционной работы не может быть достигнут. Следует отметить, что сложная структура нарушений при РАС требует от специалиста широких коррекционно-педагогических компетенций.

Особые образовательные потребности неоднородны в плане соотношения с клинико-психологической структурой РАС.

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 аутизма ближе всех к основному нарушению стереотипии компенсаторного и гиперкомпенсаторно- аутостимуляционного характера и, отчасти, кататонический вариант стереотипий.

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 психофармакотерапией.

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

Таким образом, подготовка к определению стратегии образовательных мероприятий должна включать:

- выделение проблем ребёнка, 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);

- оценка реализации, ИОМ.

**1.1.4. Возрастная характеристика развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР)**

Задержка психического развития представляет собой общую психическую незрелость, низкую познавательную активность, которая проявляется неравномерно во всех видах психической деятельности. Этим обусловлены особенности восприятия, памяти, внимания, мышления и эмоционально-волевой сферы детей ЗПР. Многие дети испытывают трудности в процессе восприятия (зрительного, слухового, тактильного).

Снижена скорость перцептивных операций, их сенсорный опыт долго не закрепляется и не обобщается в слове.

Отмечается недостаточность процесса переработки сенсорной информации. Зачастую дети не могут целостно воспринимать наблюдаемые объекты, они воспринимают их фрагментарно, выделяя лишь отдельные признаки. У них беден и узок круг представлений об окружающих предметах и явлениях. Представления нередко не только схематичны, не расчленены, но даже и ошибочны, что самым отрицательным образом сказывается на содержании и результативной стороне всех видов детской деятельности. Особые трудности дети испытывают при овладении представлениями о величине, не выделяют и не обозначают отдельные параметры величины (длина, ширина, высота, толщина). Затруднён процесс анализирующего восприятия: дети не умеют выделить основные структурные элементы предмета, их пространственное соотношение, мелкие детали. Дети с ЗПР испытывают трудности ориентировки во времени и пространстве. Можно говорить о замедленном темпе формирования целостного образа предметов, что находит отражение в проблемах, связанных с изобразительной деятельностью, подготовке к письму. Отмечается недостаточная координация пальцев, кисти руки, недоразвитие мелкой моторики.

У всех детей с ЗПР наблюдаются и недостатки памяти, причём они касаются всех видов запоминания: непроизвольного и произвольного, кратковременного и долговременного. Они распространяются на запоминание как наглядного, так и (особенно) словесного материала, что не может не сказаться на успеваемости. При правильном подходе к обучению дети способны к усвоению некоторых мнемотехнических приемов, овладению логическими способами запоминания.

Значительное отставание и своеобразие обнаруживается и в развитии их мыслительной деятельности. К началу школьного обучения дети не владеют в полной мере интеллектуальными операциями, являющимися необходимыми компонентами мыслительной деятельности. Речь идет об анализе, синтезе, сравнении, обобщении и абстрагировании. После получения помощи дети оказываются в состоянии выполнять предложенные им разнообразные задания на близком к норме уровне. Отличается от нормы и речь детей с ЗПР. Негрубое недоразвитие речи может проявляться в бедности и недостаточной дифференцированности словаря, трудностях усвоения логико- грамматических конструкций. Значительно отстают в развитии лексическая, семантическая стороны речи. Имеющиеся в словаре понятия часто неполноценны - сужены, неточны, иногда ошибочны. Дети рассматриваемой группы плохо овладевают грамматическими обобщениями, поэтому в их речи встречаются неправильные грамматические конструкции. Ряд грамматических категорий ими вообще не используется в речи. Дети испытывают трудности в понимании и употреблении сложных лексико- грамматических конструкций и некоторых частей речи.

Со стороны слухового восприятия нет грубых расстройств, но главным образом страдают фонематические процессы. У значительной части детей наблюдается недостаточность фонетико-фонематического восприятия, снижения слухоречевой памяти. Это затрудняет понимание речи окружающих людей. Наряду с вышеперечисленными нарушениями, многим из них присущи дефекты произношения, что приводит к затруднениям в процессе овладения чтением и письмом. Если не организовать специальной коррекционной работы, то нарушения моторики пространственного восприятия, зрительно-моторных координаций, присущие ребёнку с ЗПР скажутся при обучении детей письму, в первую очередь на внешней картине письма, в каллиграфии. Коррекционнаяработа направлена на активизацию познавательной деятельности, обогащение словаря и развитие связной речи, укрепление общих движений и мелкой моторики, индивидуальная работа по коррекции речевых нарушений, позволит компенсировать отставание в речевом и психомоторном развитии детей в предшкольной подготовке.

Значительным своеобразием отличается поведение этих детей. После поступления в школу они продолжают вести себя, как дошкольники.

Ведущей деятельностью остаётся игра. У детей не наблюдается положительного отношения к школе. Учебная мотивация отсутствует или крайне слабо выражена.

Разрабатывая модель коррекционно-развивающего обучения и воспитания с учётом особенностей психического развития воспитанников, педагог определяет основные направления и содержание коррекционной работы. Одним из компонентов готовности к школьному обучению является определённый объем знаний. Другие её компоненты - известный круг навыков, умений (в частности, некоторые умственные действия и операции) и необходимый уровень сформированности эмоционально-волевой сферы (прежде всего мотивов учения). Приобретённый в период дошкольного детства запас элементарных сведений и представлений, умений и навыков составляет основу овладения научно- теоретическими знаниями, служит предпосылкой усвоения изучаемых в школе предметов. Для овладения математикой по школьной программе ребёнок уже до школы должен приобрести практические знания о количестве, величине, форме предметов. Ребёнку надо уметь практически оперировать небольшими множествами (сравнивать, уравнивать, уменьшать и увеличивать), сравнивать предметы по некоторым параметрам (длине, ширине, тяжести и др.)

Дошкольники с ЗПР, вследствие неравномерности всего хода психофизического развития, обладают значительно меньшим запасом элементарных практических знаний и умений, чем их нормально развивающиеся сверстники. Только коррекционные целенаправленные упражнения, задания, дидактические игры при целенаправленной систематической лечебно-восстановительной поддержке в специально созданных условиях образовательной среды во взаимодействии учителя- дефектолога, воспитателей и родителей помогают преодолеть указанные отклонения в развитии данной категории детей. Квалифицированная, своевременная коррекция недостатков психофизического статуса детей с ограниченными возможностями здоровья, тем самым обеспечивает воспитанникам равные стартовые возможности для дальнейшего обучения в общеобразовательной школе.

**1.1.5. Возрастные характеристика развития детей с нарушение интеллекта**

Почти у всех детей с умственной отсталостью наблюдается отсутствие или значительное снижение, по сравнению с обычными детьми, интереса к окружающему, общая патологическая инертность, которая не исключает крикливость, раздражительность, расторможенность. В раннем возрасте ребенку не интересны игрушки, подвешенные над кроватью или находящиеся в руках взрослого. Позже - игрушки других детей, сюжетно- ролевые игры с ними. Предпосылки к развитию речи формируются поздно (к 4-м годам): предметное восприятие, предметные действия, общение со взрослым и, в частности, доречевые средства общения. Такие рефлекторные процессы как лепет и гуление, которые в норме появляются в первые месяцы жизни, могут отсутствовать в онтогенезе ребенка - олигофрена. У ребенка отмечается низкий уровень интереса к интереса к окружающему недостаточная сформированность процесса восприятия, что предопределяет невозможность его самостоятельной ориентации в условиях задачи, потребность в детализированном ее разъяснении, затрудняет смену одного вида деятельности другим. Кроме того, нарушена связь между действием и словом. Действия бывают недостаточно осознаны, опыт действия не фиксируется в слове, не обобщается. Связь между основными компонентами познания - действием, словом и образом не совершенна. Переломным годом в развитии умственно отсталого ребенка является условно пятый год жизни. Ребенок начинает проявлять интерес к игрушкам, а, следовательно, получает простейшие представления об их свойствах, признаках, отношениях, способен делать выбор по образцу. У подавляющего большинства детей к концу дошкольного возраста доминирующим остается предметно- практический (наглядно- действенный) тип мышления.

Игровая деятельность характеризуется до пяти лет элементарными манипуляциями с игрушками, после 5 лет - появляются процессуальные действия. В игре наблюдается стереотипность, формальность действий, отсутствует замысел, элементы сюжета. Дети не используют предметы - заместители, могут проявляться агрессивные наклонности.

Продуктивная деятельность (конструктивные умения, рисование) у таких детей вне специально организованного психолого - педагогического процесса отсутствует. Навыки самообслуживания формируются только к концу дошкольного периода, причем могут встречаться случаи когда дети так и не понимают последовательность и логику действий, входящих в навык.

Примерно, у 60% детей наблюдаются специфические расстройства речи по типу алалии

(с греч. - отсутствие речи) - это системное недоразвитие речи при котором страдают фонетико - фонематическая и лексико-грамматическая её стороны и дизартрии (c греч.- расстройство сочленения) - это нарушение произносительной стороны речи, обусловленное органической недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата (каша во рту). В целом, большинство дошкольников - олигофренов овладевают элементарной речью только к 4-5 годам. Звукопроизношение нарушено. Фразовая речь изобилует фонетическими и грамматическими искажениями. Недосформирована семантическая сторона речи. Часто может наблюдаться эхолаличная речь. Регулирующая и, главное, коммуникативная функции речи развиваются только в рамках специально организованного образовательного процесса. Речевой дефект отрицательно влияет на все развитие ребенка, затрудняет общений детей между собой и со взрослыми, а также подготовку к обучению грамоте. Несовершенство коммуникативной речевой функции не компенсируется у дошкольников с нарушенным интеллектом, как это имеет место у детей, например, с нарушением слуха, другими средствами общения, в частности мимико- жестикуляторными. Это обусловливает наличие случаев отвержения таких детей в коллективах обычных сверстников.

* 1. **Планируемые результаты образовательной деятельности по реализации Программы**

В соответствии с ФГОС ДО специфика дошкольного детства и системные особенности дошкольного образования делают неправомерными требования от ребенка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений, и поэтому планируемые результаты образовательной деятельности представлены в форме целевых ориентиров.

Целевые ориентиры не подлежат непосредственной оценке, в том числе в виде педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей. Они не являются основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки детей. Освоение Программы не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации воспитанников.

Настоящие требования являются ориентирами для:

а) построения образовательной политики на соответствующих уровнях с учетом целей дошкольного образования, общих для всего образовательного пространства Российской Федерации;

б) решения задач: формирования Программы; анализа профессиональной деятельности; взаимодействия с семьями;

в) изучения характеристик образования детей в возрасте от 2 месяцев до 8 лет; г) информирования родителей (законных представителей) и общественности относительно целей дошкольного образования, общих для всего образовательного пространства Российской Федерации.

Целевые ориентиры не могут служить непосредственным основанием при решении управленческих задач, включая:

* аттестацию педагогических кадров;
* оценку качества образования;
* оценку как итогового, так и промежуточного уровня развития детей, в том числе в рамках мониторинга (в том числе в форме тестирования, с использованием методов, основанных на наблюдении, или иных методов измерения результативности детей);
* оценку выполнения муниципального (государственного) задания посредством их включения в показатели качества выполнения задания;
* распределение стимулирующего фонда оплаты труда работников организации.

Целевые ориентиры зависят от возраста и степени тяжести аутистических расстройств, наличия и степени выраженности сопутствующих нарушений развития и состояния здоровья ребенка.

Учитывая, что в раннем возрасте комплексное сопровождение проводится с детьми группы риска по РАС, то есть до установления диагноза, целевые ориентиры определяются на время окончания этапа ранней помощи (одновременно на начало дошкольного возраста) и на время завершения дошкольного образования. В каждом случае целевые ориентиры определяются отдельно для трёх уровней тяжести аутистических расстройств по DSM-5.

* + 1. **Целевые ориентиры этапа помощи в раннем возрасте**

Согласно требованиям ФГОС ДО результаты освоения Программы представлены в виде **целевых ориентиров** дошкольного образования и представляют собой возрастные характеристики возможных достижений ребенка с повышенным риском формирования РАС к 3-м годам.

***Целевые ориентиры для детей раннего возраста с повышенным риском формирования расстройств аутистического спектра:***

* локализует звук взглядом и/или поворотом головы в сторону источника звука;
* - эмоционально позитивно реагирует на короткий тактильный контакт (не во всех случаях);
* реагирует (останавливается, замирает, смотрит на взрослого, начинает плакать пр.) на запрет («Нельзя!», «Стоп!»);
* выражает отказ, отталкивая предмет или возвращая его взрослому;
* использует взгляд и вокализацию, чтобы получить желаемое;
* самостоятельно выполняет действия с одной операцией;
* самостоятельно выполняет действия с предметами, которые предполагают схожие операции (нанизывание колец, вкладывание стаканчиков);
* демонстрирует соответствующее поведение в ходе выполнения действий с игрушками: бросает мяч, катает машинку, ставит кубики друг на друга, вставляет стержни в отверстия и т.д.;
* самостоятельно выполняет деятельность, включающую два разных действия, например, вынимать, вставлять;
* самостоятельно выполняет деятельность, включающую несколько разных действий, например: вставлять, открывать, вынимать, закрывать;
* завершает задание и убирает материал.
* выполняет по подражанию до десяти движений;
* вкладывает одну – две фигуры в прорезь соответствующей формы в коробке форм;
* нанизывает кольца на стержень;
* составляет деревянный пазл из трёх частей; вставляет колышки в отверстия;
* нажимает кнопки на различных игрушках, которые в результате нажатия срабатывают (например, включается свет, издаётся звук, начинается движение);
* разъединяет детали конструктора и др. строит башню из трёх кубиков;
* оставляет графические следы маркером или мелком (линии, точки, каракули); стучит игрушечным молотком по колышкам;
* соединяет крупные части конструктора
* обходит, а не наступает на предметы, лежащие на полу; смотрит на картинку, которую показывает взрослый;
* следит за местом (контейнер, пустое место для кусочка пазла и пр.) куда помещаются какие-либо предметы;
* следует инструкциям «стоп» или «подожди» без других побуждений или жестов.
* выполняет простые инструкции, предъявляемые без помощи и жеста; находит по просьбе 8 – 10 объектов, расположенных в комнате, но не
* непосредственно в поле зрения ребёнка, а которые нужно поискать; машет (использует жест «Пока») по подражанию;
* «танцует» с другими под музыку в хороводе;
* выполняет одно действие с использованием куклы или мягкой игрушки; решает задачи методом проб и ошибок в игре с конструктором
* снимает куртку, шапку (без застёжек) и вешает на крючок; уместно говорит «привет» и «пока», как первым, так и в ответ; играет в простые подвижные игры (например, в мяч, «прятки»);
* понимает значения слов «да», «нет», использует их вербально или невербально (не всегда);
* называет имена близких людей;
* выражения лица соответствуют эмоциональному состоянию (рад, грустен); усложнение манипулятивных «игр» (катание машинок с элементами сюжета);
* последовательности сложных операций в игре (например, собирание пирамидки, домика из блоков, нанизывание бус);
* понимание основных цветов («дай жёлтый» (зелёный, синий и т.д.); элементы сюжетной игры с игровыми предметами бытового характера;
* проделывает действия с куклой или мягкими игрушками (с помощью взрослого);
* иногда привлекает внимание окружающих к предметам речью или жестом к желаемому предмету;
* выстраивает последовательности из трёх и более картинок в правильном порядке;
* пользуется туалетом с помощью взрослого; моет руки с помощью взрослого;
* ест за столом ложкой, не уходя из-за стола; преодолевает избирательность в еде (частично).
	+ 1. **Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с расстройствами аутистического спектра и ранним детским аутизмом**

***Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с расстройствами аутистического спектра с третьим уровнем тяжести аутистических расстройств по DSM-5*** (третий уровень аутистических расстройств является наиболее тяжёлым и, как правило, сочетается с интеллектуальными нарушениями умеренной (тяжёлой, глубокой) степени и выраженными нарушениями речевого развития):

* понимает обращённую речь на доступном уровне;
* владеет элементарной речью (отдельные слова) или/и обучен альтернативным формам общения;
* владеет некоторыми конвенциональными формами общения (вербально / невербально);
* выражает желания социально приемлемым способом;
* возможны элементарные формы взаимодействия с родителями, другими знакомыми взрослыми и детьми;
* выделяет себя на уровне узнавания по фотографии;
* выделяет родителей и знакомых взрослых;
* различает своих и чужих;
* поведение контролируемо в знакомой ситуации (на основе стереотипа поведения);
* отработаны основы стереотипа учебного поведения;
* участвует в групповых физкультурных занятиях и групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы и т.п.) под руководством взрослых;
* может сличать цвета, основные геометрические формы;
* знает некоторые буквы;
* владеет простейшими видами графической деятельности (закрашивание, обводка);
* различает «большой – маленький», «один – много»;
* выполняет физические упражнения по показу (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
* выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута (под контролем взрослых);
* умеет одеваться и раздеваться по расписанию (в доступной форме);
* пользуется туалетом (с помощью);
* владеет навыками приёма пищи.

***Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с расстройствами аутистического спектра и ранним детским аутизмом со вторым уровнем тяжести аутистических расстройств по DSM-5*** (второй уровень тяжести аутистических расстройств может сочетаться с интеллектуальными нарушениями (различной, чаще лёгкой, иногда умеренной степени и нарушениями речевого развития):

* владеет простыми формами речи (двух-трёхсложные предложения, простые вопросы) или (иногда) альтернативными формами общения;
* владеет конвенциональными формами общения (вербально / невербально);
* может поддерживать элементарный диалог (чаще – формально);
* отвечает на вопросы в пределах ситуации общения;
* возможно ограниченное взаимодействие с родителями, другими знакомыми взрослыми и детьми;
* выделяет себя, родителей, специалистов, которые с ним работают;
* различает людей по полу, возрасту;
* владеет поведением в учебной ситуации, но без возможностей гибкой адаптации;
* участие в групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы и т.п.) под руководством взрослых;
* знает основные цвета и геометрические формы;
* знает буквы, владеет техникой чтения частично;
* может писать по обводке;
* различает «выше – ниже», «шире – уже» и т.п.
* есть прямой счёт до 10;
* выполняет физические упражнения по показу и инструкции (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
* выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем взрослых;
* имеет на уровне стереотипа представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
* владеет основными навыками самообслуживания (одевается/раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду).

***Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с расстройствами аутистического спектра и ранним детским аутизмом с первым уровнем тяжести аутистических расстройств по DSM-5*** (первый уровень аутистических расстройств является сравнительно лёгким, часто сочетается с формальной сохранностью интеллекта и речи, хотя во многих случаях интеллектуальные и(или) речевые расстройства отмечаются):

* владеет речью (альтернативные формы общения необходимы в очень редких случаях);
* инициирует общение (в связи с собственными нуждами);
* может поддерживать диалог (часто – формально);
* владеет конвенциональными формами общения с обращением;
* взаимодействует со взрослыми и сверстниками в обучающей ситуации (ограниченно);
* выделяет себя как субъекта (частично);
* поведение контролируемо с элементами самоконтроля; требуется поддержка в незнакомой и(или) неожиданной ситуации;
* владеет поведением в учебной ситуации;
* владеет социально-имитативной и ролевой игрой (в основном, формально);
* владеет техникой чтения, понимает простые тексты;
* владеет основами безотрывного письма букв);
* складывает и вычитает в пределах 5-10;
* сформированы представления о своей семье, Отечестве;
* знаком с основными явлениями окружающего мира;
* выполняет физические упражнения по показу, инструкции и расписанию (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
* выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем взрослых;
* имеет представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
* участвует в некоторых групповых подвижных играх с правилами;
* владеет основными навыками самообслуживания (одевается/раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду);
* принимает участие в уборке квартиры, приготовлении пищи;
* умеет следовать расписанию (в адекватной форме) в учебной деятельности и в быту.
	1. **Принципы оценивания качества образовательной деятельности по реализации программы**

Программой предусмотрено всестороннее и глубокое изучение и выявление потенциальных возможностей развития каждого ребенка проведением «Комплексного психолого-педагогического обследования ребенка с проблемами в развитии» А. Зарин, основанная на методе наблюдения с фиксацией результатов в «Карте развития ребенка».

Проведение трех контрольных срезов в течение учебного года дает возможность отслеживать динамику в развитии каждого ребенка и вносить коррективы в содержание индивидуальных образовательных маршрутов образовательных маршрутов.

1. **СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ**
	1. **Образовательная деятельность по профессиональной коррекции нарушений развития детей**

Первичная работа с ребенком в рамках образовательной области «социально- коммуникативное развитие» проводится в процессе взаимодействия детей с ближним социальным окружением и рассматривается как основа формирования потребности в общении, способов общения, игровой деятельности или ее предпосылок, основ развития личности ребенка с аутизмом.

Содержание области «формирование и развитие коммуникации» охватывает следующие **направления педагогической работы** с детьми:

* + формирование потребности в коммуникации, развитие эмоциональных средств общения ребенка с близкими взрослыми, формирование способности принимать контакт;
	+ развитие взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками;
	+ развитие основ социального поведения (предпосылок учебного поведения, профилактика / профилактика и коррекция проблемного поведения);
	+ формирование предметно-манипулятивной деятельности и игровой деятельности;
	+ формирование начальных элементов навыков самообслуживания.

Основополагающим в содержании образовательного направления «Социально-коммуникативное развитие» является формирование способов принятия, установления и поддержания контакта ребенка со взрослым и научение ребенка приемам взаимодействия со взрослыми. В основе лежит эмоциональный контакт, который является центральным звеном становления у ребенка мотивационной сферы.

**Формирование потребности в коммуникации**, развитие эмоциональных средств общения ребенка со взрослыми, формирование способности принимать контакт:

* + формировать потребность в контакте с близким взрослым в процессе удовлетворения физических потребностей ребенка;
	+ формировать у ребенка эмоциональную отзывчивость через теплые эмоциональные отношения;
	+ создать условия для пробуждения у ребенка ответных реакций на контакт с ним взрослого;
	+ формировать эмоционально-личностные связи ребенка со взрослыми, положительное взаимодействие между ними;
	+ формировать поддержание контакта ребенка глаза в глаза, улыбки и вербализации, развитие ритмического диалога;
	+ укреплять визуальный контакт ребенка со взрослым в процессе тактильных игр;
	+ формировать умение фиксировать взгляд на взрослом;
	+ формировать умения прослеживать взглядом за человеком, его указательным жестом как основного вида предпосылок проявления внимания к совместному действию.

**Развитие взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками:**

* + создавать предпосылки для возникновения у ребенка ощущения психологического комфорта, уверенности и раскрепощенности в новом пространстве, с новыми людьми;
	+ формировать навыки активного внимания;
	+ формировать умение отслеживать источник звука взглядом и/или поворотом головы в сторону источника звука;
	+ вызывание реакции на голос поворотом головы и взглядом в сторону говорящего;
	+ формировать поддержание эмоционального контакта со взрослым и концентрацию внимания ребенка на контакте в процессе игрового и речевого взаимодействия;
	+ вызывать у ребенка эмоционально положительные голосовые реакции и устанавливать на их основе контакт;
	+ вызывать эмоционально положительное реагирование на социально- коммуникативные игры, пение взрослого с использованием разнообразных игрушек и игр;
	+ создавать возможность совместных действий с новым взрослым (педагогом);
	+ стимулировать взгляд на объект, на который указывает и смотрит взрослый;
	+ формировать толерантное отношение и (по возможности) интерес к другим детям,
	+ вызывать интерес к совместным действиям со сверстником в ситуации, организованной взрослым (активным движениям, музыкальным играм, предметно-игровым, продуктивным видам деятельности);
	+ формировать умение непродолжительное время играть рядом со сверстником;
	+ совершенствовать умения действовать по подражанию взрослому и сверстнику

**Развитие основ социального поведения** (предпосылок учебного поведения, профилактика / коррекция проблемного поведения):

* + учить откликаться на свое имя;
	+ формировать умение выделять (показывать) по речевой инструкции взрослого основные части своего тела и лица (покажи, где голова, нос, уши, живот);
	+ формировать умение пользоваться рукой как средством коммуникации, выполняя согласованные, направленные на другого человека движения рукой;
	+ учить ориентироваться на оценку своих действий взрослым, изменять свое поведение с учетом этой оценки;
	+ формировать предпосылки учебного поведения: учить соблюдать определенную позу, слушать педагога, выполнять действия по подражанию и элементарную речевую инструкцию;
	+ учить адекватно вести себя на занятиях в паре со сверстником, с группой;
	+ предупреждать неадекватные реакции на смену режимных моментов: питание, сон, бодрствование (с использованием расписания, стереотипа поведения).

**Развитие предметно-манипулятивной и игровой деятельности:**

* + развивать различные виды захвата и удержание предметов в руке;
	+ вызывать двигательную активность на интересный, новый, яркий предмет(игрушку), учить тянуться рукой к этому предмету;
	+ формировать противопоставление большого пальца другим пальцам руки при захвате предмета;
	+ учить рассматривать игрушку в своей руке, перекладывая ее из одной руки в другую, выполнять действия в русле комбинативной игры;
	+ формировать умение ставить игрушку (предмет) на определенное место;
	+ формировать умение удерживать предметы (игрушки) двумя руками и отдавать по просьбе взрослому (позже сверстнику);
	+ учить детей брать предметы (игрушки) щепотью (тремя пальцами) одной руки;
	+ учить снимать и нанизывать шарики/колечки на стержень без учета размера;
	+ учить вставлять в прорези коробки соответствующие плоскостные фигурки;
	+ вызывать интерес к объемным формам, учить опускать объемные геометрические фигуры в разнообразные прорези коробки (выбор из 2 –3 форм);
	+ учить использовать музыкальную игрушку, нажимая на разные кнопки указательным пальцем и прослушивая разные мелодии;
	+ создавать ситуации для формирования взаимодействия обеих рук.

**Формирование навыков самообслуживания:**

* + создавать условия для накопления опыта в процессе пассивного участия ребенка в исполнении бытовых ритуалов (ребенка одевают / раздевают, кормят, выполняют гигиенические процедуры в туалете, в душе, причесывают, вытирают нос, чистят зубы и т.д.);
	+ создавать условия для накопления опыта в процессе подключения ребенка к исполнению бытовых ритуалов (содействовать взрослому при одевании, раздевании, кормлении, выполнении гигиенических процедур в туалете, в душе, чистке зубов, причесывании и т.д.);
	+ учить самостоятельно выполнять элементарные действия, операции по самообслуживанию: при одевании, раздевании, приеме пищи, выполнении гигиенических процедур в туалете, в душе, чистке зубов, причесывании и т.д.
	+ вызывать интерес к предметам быта и адекватным (сообразно функциям) действиям с ними;
	+ учить соблюдать элементарную аккуратность и опрятность во внешнем виде, в вещах.

**Формирование социально-коммуникативных навыков на начальном этапе дошкольного образования детей** **с расстройствами аутистического спектра**

Уровень собственных коммуникативных резервов у детей с аутизмом может быть очень разным: в тяжелых случаях он фактически отсутствует, в наиболее легких формально сохранен, но всегда искажен (ребенок задает вопросы, но не для того, чтобы получить ответ; речь формально сохранна, но не используется для общения и т.п.).

Для формирования и развития коммуникации в первую очередь необходима работа по следующим направлениям.

**Установление взаимодействия с аутичным ребенком**-первый шаг коррекционной работы. Особенно при тяжелых и осложненных формах РАС у ребенка нет мотивации к взаимодействию с другими людьми, но создать такую мотивацию (точнее, квазимотивацию

–шаг к истинной мотивации) можно в русле АВА(ПАП), используя подкрепление. Поскольку подкрепление с самого начала сочетается с «похвалой, описывающей правильное поведение», эмоциональное взаимодействие со взрослым постепенно приобретает самостоятельное значение и мотивирующую силу.

**Произвольное подражание** большинству детей с аутизмом исходно не доступно. Следует отработать навык произвольного подражания как можно раньше, так как он важен не только как форма взаимодействия, но и как имплицитный способ обучения (особенно с учетом высокой частоты интеллектуальной недостаточности при РАС). Могут быть использованы как методы ПАП, так и эмоционально ориентированных подходов.

**Коммуникация в сложной ситуации** подразумевает ответы на вопросы в тех случаях, когда ребенок с аутизмом остался без сопровождения. Умение отвечать на вопросы

«Как тебя зовут?», «Где ты живешь?», «Как позвонить маме (папе)?» и т.п. очень важно, так как помогает быстрее разрешить ситуация и сделать ее менее травматичной для ребенка.

**Умение выразить отношение к ситуации**, согласие или несогласие социально приемлемым способом (вербально или не вербально) позволяет избежать использования проблемного поведения в коммуникативных целях.

**Использование конвенциональных форм общения**–принятые формы общения при встрече, прощании, выражения благодарности и т.п. –общепринятый признак культуры, воспитанности. Важно для создания положительного отношения к ребенку, а также иногда используется как отправная точка для установления контакта.

Конвенциональные формы общения можно использовать в целях формирования и развития сложного для детей с аутизмом навыка обращения: переход от «Здравствуйте!» к «Здравствуйте, Мария Ивановна!» создает базу для обращения в других ситуациях.

Невербальные эквиваленты конвенциональных форм общения используются не только в случае отсутствия звучащей речи, но как средство амплификации вербальных форм.

**Умение инициировать контакт** имеет самостоятельное значение, поскольку, как показывает опыт, даже при наличии серьезной причины для взаимодействия с другим человеком (например, потребности в помощи) ребенок с аутизмом не устанавливает контакт потому, что не может его инициировать. Обучение принятым формам инициации контакта («Скажите, пожалуйста...», «Можно у Вас спросить...» и т.п.), отработка стереотипа использования таких речевых штампов очень полезны.

**Обучение общению в различных жизненных ситуациях** должно происходить по мере расширения «жизненного пространства» ребенка с аутизмом, развития его самостоятельности. Это касается различных бытовых ситуаций дома, в ДОО, в транспорте и т.д.

В случаях выраженных аутистических нарушений следует начинать именно с обучения формам взаимодействия, выбора подходящей из имеющегося спектра с постепенным насыщением выученных форм смыслом и наработке гибкости взаимодействия.

В более легких случаях осмысление ситуации и усвоение соответствующей формы общения может идти относительно параллельно. Спонтанное общение в дошкольном возрасте при РАС достигается нечасто.

Условие–способность строить высказывание и поведение произвольно, в соответствии с активностью партнера по коммуникации и особенностями ситуации.

**Формирование социально-коммуникативных навыков на основном этапе дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра**

Согласно ФГОС дошкольного образования, социально-коммуникативное развитие направлено на:

* + усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности;
	+ развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий;
	+ развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в Организации;
	+ формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества;
	+ формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

Выделяя конкретные задачи, было учтено то обстоятельство, что практически всем детям с РАС приходится начинать не с овладения социально-коммуникативными навыками, а с формирования потребности в общении, предпосылок общения, с выполнения ряда обязательных условий, без которых полноценная коммуникация не возможна. Частично эти задачи могут быть решены на начальном этапе дошкольного образования детей с РАС.

**Основными задачами коррекционной работы являются:**

**Формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира**, что означает:

* + способность различать своих и чужих, членов семьи, знакомых взрослых; способность выделять себя как физический объект, называть и/или показывать части тела, лица, отмечая их принадлежность;
	+ способность выделять объекты окружающего мира вне феномена тождества и дифференцировано, различать других людей (членов семьи, знакомых взрослых; мужчин и женщин; людей разного возраста и т.д.); дифференцировать других детей; выделять себя как субъекта.

**Формирование потребности к общению, развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками:**

* + формирование потребности в общении через обучение: адекватно просить о желаемом (словом или невербально); через совместную деятельность со взрослым (игра, бытовые проблемы, самообслуживание), в дальнейшем –с детьми под контролем взрослого; далее –самостоятельно;
	+ взаимодействие со взрослым: выполнение простых инструкций, элементарное произвольное подражание;
	+ реципрокное диадическое взаимодействие со взрослым как предпосылка совместной деятельности, включая игровую;
	+ установление элементарного взаимодействия с другими детьми в рамках диадического взаимодействия или взаимодействия в малой группе (при содействии и под контролем взрослых);
	+ развитие игры (комбинативные игровые действия, игра «с правилами», социально- имитативная, сюжетная, ролевая игра) в меру коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного уровня развития;
	+ использование конвенциональных формы общения, начиная с простейших форм («Пока!», «Привет!») и переходя постепенно к более развитым («Здравствуйте!», «До свидания!») и использованию обращения и по возможности взгляда в глаза человеку, к которому обращаешься.

**Формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками:**

* + формирование толерантного (в дальнейшем дифференцированного, доброжелательного) отношения к другим детям;
	+ формирование способности устанавливать и поддерживать контакт;
	+ в меру уровня коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного развития –игра (социально-имитативная, «с правилами», сюжетная, ролевая);
	+ возможность совместных учебных занятий;

**Формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе:**

* + введение правил безопасного поведения на основе отработки стереотипа, на основе эмоционального контакта со взрослыми;
	+ осмысление отработанных стереотипов по мере возможностей ребенка;

**Становление самостоятельности:**

* + продолжение обучения использованию расписаний;
	+ постепенное расширение сферы применения расписаний, переход к более абстрактным формам расписаний;
	+ постепенное замещение декларативных форм памяти процедурными: не механическое запоминание, а усвоение функциональной, логической связи событий;
	+ переход к более общим формам расписаний, наработка гибкости в планировании и поведении;

**Развитие социального и эмоционального интеллекта, развитие эмоциональной отзывчивости, сопереживания:**

* + умение эмоционально выделять людей, то есть развивать уровень базальной аффективной коммуникации;
	+ умение воспринимать знаки эмоциональной жизни других людей, различать эти знаки, правильно оценивать их и адекватно на них реагировать;
	+ формирование чувства привязанности к близким, эмоционального контакта с близкими и с другими людьми;
	+ формирование предпосылок осмысления собственных аффективных переживаний и эмоциональной жизни других людей;
	+ развитие способности к сопереживанию и эмоциональной отзывчивости (на основе эмоционального контакта, в ходе совместного опыта различного характера –бытовая деятельность, игра, впечатления от природы, искусства и т.п.);

**Формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества:**

* + формирование позитивного отношения к своим действиям в русле особого интереса через эмоциональное заражение, по инструкции на основе эмоционального контакта и/или адекватных видов подкрепления;
	+ расширение (по возможности) спектра мотивирующих факторов;
	+ формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества на основе мотивации, адекватной уровню развития ребенка и ситуации;

**Развитие целенаправленности и саморегуляции собственных действий:**

* + формирование целенаправленности на основе особого интереса и/или адекватного подкрепления;
	+ обучение основам саморегуляции (возможно только при соответствующем уровне самосознания);

**Усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности.**

Формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в Организации:

* + обучение формальному следованию правилам поведения соответствующим нормам и ценностям, принятым в обществе, на основе поведенческого стереотипа;
	+ смысловое насыщение формально усвоенных правил поведения, соответствующих нормам и ценностям, принятым в обществе, по мере формирования представлений о семье, обществе, морали, нравственности;

**Формирование способности к спонтанному и произвольному общению:**

* + создание условий для становления спонтанного общения: полное (или в значительной степени) преодоление проблем физической и психической самоидентификации;
	+ наличие коммуникативной интенции и средств ее структурирования и разворачивания; мотивация к общению;
	+ возможность произвольной коммуникации (по просьбе других людей -родителей, специалистов, друзей и т.д.)

**Формирование социально-коммуникативных навыков на пропедевтическом этапе развития детей с расстройствами аутистического спектра**

Идеальный вариант развития социально-коммуникативных навыков:

* + когда ребенок испытывает потребность в общении, ориентируется в целях общения, в ситуации общения;
	+ ориентируется в личности собеседника; планирует содержание своего общения; выбирает средства и формы общения;
	+ устанавливает контакт с партнером;
	+ обменивается мнениями, идеями, фактами;
	+ воспринимает и оценивает ответную реакцию, устанавливает обратную связь, корректирует параметры общения.

Очевидно, что дети с аутизмом к школьному возрасту достигают такого уровня коммуникативного развития крайне редко (скорее никогда), особенно в том, что касается гибкого взаимодействия с партнером и инициации контакта.

Минимальный уровень развития коммуникации и коммуникативных навыков, необходимый для обучения в классе -это отсутствие негативизма к пребыванию в одном помещении с другими детьми, в плане речевого развития – способность принимать на слух фронтальную (в самом крайнем случае индивидуальную) инструкцию. Очень важно, чтобы к началу школьного обучения ребенок с аутизмом владел устной речью, чего, к сожалению, не всегда удается достичь.

Таким образом, в пропедевтическом этапе в социально-коммуникативном развитии:

* + следует развивать потребность в общении;
	+ развивать адекватные возможностям ребенка формы коммуникации, прежде всего устную речь (в случае необходимости использовать те или иные возможности компенсации, в том числе альтернативные формы коммуникации);
	+ учить понимать фронтальные инструкции;
	+ устанавливать и поддерживать контакт и взаимодействие со сверстниками и педагогами в образовательной и досуговой деятельности.

**Описание коррекционно-развивающей деятельности**

Планирование содержательного раздела Программы основывается на результатах мониторинга познавательного развития воспитанников группы в начале учебного года, целью которого является выявление характера и структуры патологии интеллектуального развития, степени выраженности, индивидуальных особенностей проявления, установление иерархии выявленных отклонений, а также наличие сохранных звеньев, выявить зону ближайшего и перспективного развития.

Содержание обязательной части рабочей программы разработано с учетом учебно- методического комплекта специальных образовательных коррекционных программ и методических разработок. Программы обеспечивают развитие детей с расстройством аутистического спектра по пяти направлениям развития и образования (далее –образовательные области):

* + социально-коммуникативное развитие;
	+ познавательное развитие;
	+ речевое развитие;
	+ художественно-эстетическое развитие;
	+ физическое развитие.

К каждой из образовательных областей добавляется раздел коррекционной программы, который отражает специфику коррекционно-педагогической деятельности с детьми с расстройством аутистического спектра.

**Планирование** содержательного раздела Программы основывается на результатах *мониторинга* познавательного развития воспитанников группы в начале учебного года, целью которого является выявление характера и структуры патологии интеллектуального развития, степени выраженности, индивидуальных особенностей проявления, установление иерархии выявленных отклонений, а также наличие сохранных звеньев, выявить зону ближайшего и перспективного развития.

**Социально-коммуникативное развитие** направлено на присвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка с взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками.

**Познавательное развитие** предполагает развитие любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности, формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.).

**Речевое развитие** включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки, обучения грамоте.

**Художественно-эстетическое развитие**

Развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей.

**Физическое развитие**

Приобретение опыта в следующих видах деятельности детей: двигательной, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость; способствующих правильному формированию опорно- двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук; овладение подвижными играми с правилами; становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами.

В соответствии с ФГОС дошкольного образования коррекционная работа с детьми с РАС учитывает особенности развития и специфические образовательные потребности каждой категории детей. Каждое из направлений строится с учетом возрастных возможностей детей, ведущего вида деятельности, опирается на игровые технологии и приемы.

Эффективность коррекционно – развивающей работы определяется чёткой организацией детей в период их пребывания в детском саду, правильным распределением нагрузки в течение дня, координацией и преемственностью в работе всех субъектов коррекционного процесса: педагога-психолога, родителя и воспитателя. Коррекционно-развивающая работа осуществляется на индивидуальных и подгрупповых занятиях. Психологическое воздействие осуществляется различными методами, среди которых условно выделяются наглядные, словесные и практические.

***Наглядные методы*** направлены на обогащение содержательной стороны речи, словесные – на обучение пересказу, беседе, рассказу без опоры на наглядные материалы. ***Практические методы*** используются при формировании речевых навыков путем широкого применения специальных упражнений и игр. К практическим методам можно отнести метод моделирования и метод проектов.

***Метод моделирования*** является одним из перспективных направлений совершенствования процесса коррекционно – развивающего обучения и активно применяется в нашем детском саду. Использование заместителей и наглядных моделей развивает умственные способности детей. У ребенка, владеющего формами наглядного моделирования появляется возможность применить заместители и наглядные модели в уме, представлять себе при их помощи то, о чем рассказывают взрослые, предвидеть возможные результаты собственных действий.

Коррекционно-развивающая работа строится с учетом особых образовательных потребностей ребенка и заключений психолого-медико-педагогической комиссии.

Коррекционно-развивающая деятельность направлена на возможно более полную адаптацию ребенка с РАС к жизни в обществе, на интеграцию в другие типы образовательных учреждений.

Приоритетным для ребенка с расстройствами аутистического спектра являются следующие направления работы:

* + Коррекция эмоционально-волевой сферы.
	+ Формирование поведения.
	+ Социально-бытовая адаптация.

Коррекционная помощь детям с РАС требует терпеливости, вдумчивости, изобретательности, систематичности, нешаблонного решения педагогических проблем.

**Основные принципы коррекционно-развивающей работы:**

* + принцип преемственности: обеспечивает связь программы коррекционной работы с другими разделами адаптированной основной общеобразовательной программы;
	+ принцип комплексности: коррекционное воздействие охватывает весь комплекс психофизических нарушений;
	+ принцип постепенного усложнения заданий и речевого материала с учетом «зоны ближайшего развития»;
	+ принцип соблюдения интересов ребенка: определяет позицию специалиста, который призван решать проблему ребенка с максимальной пользой и в интересах ребенка;
	+ принцип системности: обеспечивает единство диагностики, коррекции и развития, т.е. системный подход к анализу особенностей развития и коррекции нарушений у ребенка с РАС, а также всесторонний многоуровневый подход специалистов различного профиля, взаимодействие и согласованность их действий в решении проблем ребенка;
	+ принцип непрерывности: гарантирует ребенку и его родителям (законным представителям) непрерывность помощи до полного решения проблемы или определения подхода к ее решению;
	+ принцип вариативности: предполагает создание вариативных условий для получения образования детьми, имеющими недостатки в психическом развитии;
	+ комплексно-тематический принцип построения образовательного процесса.
	+ Основные направления коррекционно-развивающей работы

**Диагностическая работа** включает:

* + выявление особых образовательных потребностей ребенка с РАС при освоении адаптированной основной образовательной программы;
	+ проведение комплексной социально-психолого-педагогической диагностики нарушений в психическом развитии ребенка с РАС;
	+ определение уровня актуального и зоны ближайшего развития ребенка с РАС, выявление его резервных возможностей;
	+ изучение развития эмоционально-волевой, познавательной, речевой сферы и личностных особенностей ребенка;
	+ изучение социальной ситуации развития и условий семейного воспитания ребенка;
	+ изучение адаптивных возможностей и уровня социализации ребенка с РАС;
	+ системный разносторонний контроль за уровнем и динамикой развития ребенка (мониторинг динамики развития, успешности освоения образовательных областей);
	+ спланировать коррекционные мероприятия, разработать программы коррекционной работы.

**Коррекционно-развивающая работа включает:**

* + реализацию комплексного индивидуально-ориентированного социально-психолого- педагогического сопровождения в условиях воспитательно-образовательного процесса ребенка с РАС с учетом особенностей психофизического развития;
	+ выбор оптимальных для развития ребенка с РАС коррекционных программ, методик, методов и приемов обучения и организации и проведение индивидуальных и подгрупповых коррекционно-развивающих, необходимых для преодоления нарушений в речевом и психическом развитии;
	+ коррекцию и развитие высших психических функций, эмоционально-волевой, познавательной и речевой сферы;
	+ формирование способов регуляции поведения и эмоциональных состояний;
	+ развитие форм и навыков личностного общения в группе сверстников, коммуникативной компетенции.

**Консультативная работа включает:**

* + выработку совместных обоснованных рекомендаций по основным направлениям работы с ребенком с РАС, единых для всех участников воспитательно-образовательного процесса;
	+ консультирование специалистами педагогов по выбору индивидуально ориентированных методов и приемов работы с ребенком;
	+ консультативную помощь семье в вопросах выбора стратегии воспитания и приемов коррекционного обучения и воспитания ребенка.

**Информационно-просветительская работа** предусматривает:

* + информационную поддержку образовательной деятельности ребенка с особыми образовательными потребностями, их родителей (законных представителей), педагогических работников;
	+ различные формы просветительской деятельности (беседы, печатные материалы), направленные на разъяснение участникам образовательного процесса – родителям (законным представителям), педагогическим работникам – вопросов, связанных с особенностями образовательного процесса и сопровождения ребенка с РАС.

**Общая цель коррекционно-развивающей работы** – содействие развитию личности ребенка, создание условий для реализации его внутреннего потенциала, помощь в преодолении и компенсации отклонений, мешающих его развитию.

Планирование содержательного раздела Программы основывается на результатах *мониторинга* познавательного развития воспитанников группы в начале учебного года, целью которого является выявление характера и структуры патологии интеллектуального развития, степени выраженности, индивидуальных особенностей проявления, установление иерархии выявленных отклонений, а также наличие сохранных звеньев, выявить зону ближайшего и перспективного развития.

**Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие»**

Социально-коммуникативное развитие – это процесс усвоения и дальнейшего развития индивидом социально-культурного опыта, необходимого для его дальнейшего включения в систему общественных отношений.

**Цели коррекционной работы педагога-психолога с детьми с РАС:**

* + преодоление негативизма при общении и установлении контакта с ребенком с РАС;
	+ развитие познавательной активности;
	+ смягчение характерного для детей с РАС сенсорного и эмоционального дискомфорта;
	+ повышение активности ребенка в процессе общения с взрослыми и детьми;
	+ преодоление трудностей в организации целенаправленного поведения.

**Задачи социально – коммуникативного развития дошкольников по ФГОС:**

* + усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности;
	+ развитие общения и взаимодействия ребёнка с взрослыми и сверстниками;
	+ становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий;
	+ развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в Организации;
	+ формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества;
	+ формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

**Основная роль и задача педагога-психолога** при реализации содержания Программы заключается в формировании взаимодействия ребенка с людьми в рамках ранней коррекционной помощи, выстраивания отношений близких взрослых со своим ребенком.

Социальное развитие является одним из приоритетных направлений коррекционно- педагогического обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта.

Основным требованием к организации взаимодействия взрослого с ребенком является личностно-ориентированный подход, учитывающий особые образовательные потребности ребенка, его возможности к педагогическому воздействию.

Основополагающим в процессе социализации ребенка исследователи считают развитие у детей представлений о себе. Именно с них начинается приобщение ребенка к социальному миру и построение отношений с другими людьми.

В процессе начального этапа коррекционной работы важно формировать у ребенка готовность к усвоению способов общественного опыта.

**Среди этих способов выделяются следующие:**

* + совместные действия взрослого и ребенка;
	+ указательные жесты;
	+ подражание действиям взрослого;
	+ действия по образцу и речевой инструкции;
	+ -поисковые способы ориентировочно - познавательной деятельности (целенаправленные пробы, практическое примеривание, зрительная ориентировка).

Данные виды работы имеют коррекционную значимость лишь при системном формировании детской деятельности и проводятся педагогом-дефектологом или воспитателем в группе специализированного детского сада.

**Этапы формирования социального взаимодействия и коммуникации**

Коррекционная работа начинается с обучения матери (или заменяющего ее близкого взрослого) положительным формам взаимодействия со своим ребенком. Важно научить мать подстраиваться под сигналы малыша, его основные категории эмоций (например, радость, грусть), но и под динамические качества чувств, витальные аффекты (переживание силы, мягкости или вялости поведения или события).

Процесс взаимодействия совершенствуется: от эмоционально-личностного контакта постепенно перерастает в ситуативное деловое сотрудничество, которое становится необходимым условием развития ребенка. В процессе сотрудничества ребенок усваивает способы приобретения общественного опыта, образцы поведения, овладевает определенными навыками и умениями, совершает мыслительные операции.

В процессе коррекционно-педагогической работы у детей складывается представление о себе, они совершают открытие **своего «Я».** Ребенок выделяет себя в мире вещей и других людей. Он приходит к осознанию своего «Я» через формирование и пробуждение «личной памяти», через появление своего жизненного опыта, зафиксированного в словесном плане, через приобщение к жизни близких людей, через становление ценностных ориентиров, связанных с возрастной и половой принадлежностью.

Содержание данного раздела охватывает следующие **направления коррекционно- педагогической работы с детьми:**

* + формирование личностно-ориентированного взаимодействия взрослого с ребенком при использовании различных форм общения (эмоционально-личностное, ситуативно- деловое, предметно-действенное);
	+ формирование у ребенка представлений о самом себе и воспитание элементарных навыков для выстраивания адекватной системы положительных личностных качеств, позитивного отношения ребенка к себе (концентр «Я сам»);
	+ развитие сотрудничества ребенка со взрослыми и сверстниками и воспитание навыков продуктивного взаимодействия в процессе совместной деятельности (концентр «Я и другие»);
	+ формирование адекватного восприятия окружающих предметов и явлений, воспитание положительного отношения к предметам живой и неживой природы, создание предпосылок и закладка первоначальных основ экологического мироощущения, нравственного отношения к позитивным национальным традициям и общечеловеческим ценностям (концентр «Я и окружающий мир»).

В процессе коррекционно-педагогической работы у детей складывается представление о себе, они совершают открытие своего «Я». Малыш выделяет себя в мире вещей и других людей. Он приходит к осознанию своего «Я» через формирование и пробуждение «личной памяти», через появление своего жизненного опыта, зафиксированного в словесном плане, через приобщение к жизни близких людей, через становление ценностных ориентиров, связанных с возрастной и половой принадлежностью.

Таким образом, в процессе социального развития ребенка-дошкольника выделяют три базовых концентра, значимых для последующего развития личности ребенка в целом:

«Я сам», «Я и другие», «Я и окружающий мир».

В связи с тем, что развитие ребенка носит циклический характер и на разных возрастных этапах ребенок снова и снова, но на качественно ином уровне проигрывает типологически однородные ситуации, привнося в них свой новый жизненный опыт, знания и умения, потребности и мотивы, воспитательный процесс также должен быть направлен на все более углубляющуюся проработку ситуаций социализации, дополняя и обогащая их новыми задачами, целями и способами деятельности.

При выборе стратегии коррекционно-развивающего обучения целесообразно создавать специальные педагогические условия для формирования сотрудничества ребенка со взрослым.

Среди этих условий можно выделить следующие:

* + эмоционально-положительный контакт взрослого с ребенком;
	+ правильное определение способов постановки перед ребенком образовательно- воспитательных задач, учитывающих актуальные и потенциальные его возможности;
	+ подбор способов передачи общественного опыта, соответствующих уровню развития ребенка.

На начальном этапе коррекционной работы важно формировать у ребенка готовность к усвоению общественного опыта через совместные действия взрослого и ребенка, действия по образцу и речевой инструкции, поисковые способы ориентировочно-познавательной деятельности (целенаправленные пробы, практическое примеривание, зрительная ориентировка).

Вышеуказанные виды работы имеют коррекционную значимость лишь при системном формировании детской деятельности педагогом-дефектологом или специально подготовленным взрослым.

В целом все содержание работы в разделе «Социальное развитие» нацелено на подготовку детей к обучению в школе, на формирование у них навыков продуктивного взаимодействия с окружающими людьми разного возраста, а в конечном итоге на адаптацию к жизни в обществе в быстро изменяющемся мире.

**Социально-коммуникативное развитие**

**Начальный этап обучения**

***Задачи обучения и воспитания***

* + Формировать у детей потребность эмоционально-личностного контакта со взрослым.
	+ Формировать у детей интерес к эмоционально-деловому контакту со взрослым.
	+ Обучать детей первичным способам усвоения общественного опыта (совместные действия ребенка со взрослым в предметной и предметно-игровой ситуации, подражание действиям взрослого).
	+ Обучать детей пониманию и воспроизведению указательного жеста рукой и указательным пальцем.
	+ Обучать детей выполнению элементарной речевой инструкции, регламентирующей какое-либо действие ребенка в определенной ситуации.
	+ Формировать у детей способность адекватно реагировать на выполнение режимных моментов: переход от бодрствования ко сну, от игры к занятиям, пространственные перемещения и т. п.
	+ Сформировать у ребенка представления о себе как о субъекте деятельности, о собственных эмоциональных состояниях, потребностях, желаниях, интересах.
	+ Формировать у детей уверенность, чувство раскрепощенности и защищенности в условиях психологического комфорта, предупреждая детские страхи.
	+ формировать у детей представления о своем «Я», о своей семье и о взаимоотношениях в семье.

*Задачи концентра «Я сам»:*

* + откликаться и называть свое имя;
	+ откликаться на свою фамилию;

*Коррекционно-развиваюшее обучение и воспитание*

* + узнавать себя в зеркале, на фотографии;
	+ показывать по называнию части своего тела (голова, туловище, руки, ноги); показывать на лице глаза, рот, нос, на голове - уши, волосы;
	+ самостоятельно садиться, сидеть, ложиться в ситуациях, заданных взрослым (сидеть на своем стуле, спать в своей постели, класть и брать вещи из своего шкафчика и т. п.).
	+ Задачи концентра «Я и другие»:
	+ узнавать свою маму среди других людей (если нет матери – взрослого, ее заменяющего);
	+ формировать тактильно-эмоциональные способы выражения чувства привязанности к матери и членам семьи (обнимать, целовать, держать за руку, улыбаться);
	+ наблюдать за действиями другого ребенка;
	+ эмоционально реагировать на присутствие сверстника и его действия;
	+ фиксировать взгляд на лице сверстника, партнера по игре, воспитателя;
	+ указывать пальцем или рукой на близких взрослых (маму, родных, воспитателя, педагога) и некоторых сверстников.
	+ Задачи концентра «я и окружающий мир»:
	+ проявлять непосредственный интерес к игрушкам, предметам и действиям с
	+ ними;
	+ демонстрировать двигательное оживление, улыбку на предъявление предмета
	+ (эмоциональный стимул);
	+ фиксировать взгляд на движущейся игрушке (предмете), прослеживать взором ее движение;
	+ выполнять действия с предметом (неспецифические и специфические манипуляции): брать предмет в руки, стучать им, удерживать в руке;
	+ испытывать эмоциональное удовольствие от красивой игрушки, от качества материала (пушистый, мягкий, теплый, гладкий);
	+ эмоционально реагировать на мелодичную музыку, ритмический рисунок мелодии, природные звуки.

|  |  |
| --- | --- |
| **квартал** | **Основное содержание работы** |
| I | Учить ребенка проявлять эмоциональную реакцию на ласковое обращение к нему знакомого взрослого.Формировать у детей двигательное подкрепление эмоциональной реакции.Формировать у детей положительную эмоциональную реакцию на появление близких взрослых (матери, отца, бабушки, дедушки).Формировать у детей понимание и воспроизведение указательного жеста рукой и указательным пальцем.Формировать у детей фиксацию взора на яркой и озвученной игрушке и действиях с ней (прослеживание за ее перемещением по горизонтали и вертикали на расстояние 30 см).Учить детей реагировать и откликаться на свое имя, на уменьшительно- ласкательную форму имени.Учить детей воспринимать сверстника и выделять его из окружающей среды. |
| II | Формировать и поддерживать у детей группы положительный эмоциональный настрой на ситуацию пребывания в дошкольном учреждении.Создавать условия для накопления детьми разнообразных эмоциональных впечатлений (сюрпризные моменты, новые игрушки, персонажи, ежемесячные выходы за пределы дошкольного учреждения и наблюдения за жизнью и трудом людей, обобщение результатов этих наблюдений на занятиях).Знакомить каждого ребенка с составом его семьи, фотографиями близких родственников, составив из них семейный альбом, знакомить с именами и фамилиями близких родственников. Учить детей идентифицировать себя по полу (относить себя к мальчикам или девочкам).Формировать у детей представления о половой принадлежности ребенка (мальчик, девочка, сынок, дочка). Знакомить детей с именами сверстников, учить называть их по имени, узнавать на фотографии. Расширять круг предметно-игровых действий, используемых детьми на занятиях и в свободной деятельности. |
| III | Продолжать формировать у детей эмоциональные и двигательные реакции на позитивный личностный контакт с близкими взрослыми, воспитателями и сверстникамиЗакреплять у детей положительную реакцию на нахождение в группе и взаимодействие со знакомыми взрослыми и персоналом дошкольного учреждения (медсестра, музыкальный руководитель, заведующая, няни)Закреплять у детей умение откликаться и называть свое имяЗакреплять у детей умение узнавать себя на фотографии, выделяя из окружающих детей и взрослыхФормировать у детей положительную реакцию на сверстников в группе, выделяя их среди других детейФормировать у детей интерес к предметно-игровым действиям с игрушками и предметами из ближайшего окруженияУчить детей удерживать предмет в руках более продолжительное время (до 5 мин)Учить детей выполнять 5—7 элементарных действий с игрушками по речевой инструкции:«Возьми...», «Дай...», «Держи...», «Кати...», «Лови...», «Брось...», «Принеси...»Учить детей правильно реагировать на пространственные перемещения внутри детского учреждения (визит в медицинский кабинет, посещение музыкального зала, занятие в спортивном зале, бассейне и т. п.) |

***Целевые ориентиры начального этапа обучения***

***Дети должны научиться:***

* + демонстрировать эмоциональную, мимическую реакцию на ласковое обращение знакомого взрослого;
	+ давать позитивное двигательное подкрепление эмоциональной реакции;
	+ давать положительный эмоциональный отклик на появление близких взрослых (матери, отца, бабушки, дедушки);
	+ понимать указательный жест руки и указательного пальца взрослого, поворачивать голову в указанном направлении;
	+ демонстрировать готовность к совместным действиям со взрослым: принимать помощь взрослого, разрешать дотрагиваться до своих рук, принимать поглаживание по голове, выполнять со взрослым совместные действия (мытье рук, пользование ложкой, рисование мелом, карандашом, раскатывание теста и т. д.);
	+ фиксировать взгляд на яркой звучащей игрушке и во время действий с ней, прослеживать ее перемещение по горизонтали и вертикали на расстояние до 30 см;
	+ откликаться на свое имя;
	+ называть свое имя;
	+ узнавать себя в зеркале, на индивидуальной фотографии;
	+ положительно реагировать на приход в группу воспитателя и взаимодействовать с
	+ ним;
	+ положительно реагировать на одного из сверстников (друга, подругу), выделять его
	+ среди других детей, находиться рядом, не причиняя друг другу вреда и не создавая дискомфорта;
	+ выполнять предметно-игровые действия с игрушками и предметами из ближайшего окружения;
	+ выполнять по речевой инструкции 3-4 элементарных действия с игрушками.

**Основной этап обучения**

***Задачи обучения и воспитания***

* + Формировать у детей способы адекватного реагирования на свои имя и фамилию (эмоционально, словесно, действиями).
	+ Продолжать формировать у детей представления о себе и о своей семье.
	+ Продолжать формировать у детей представления о себе как о субъекте деятельности, о собственных эмоциональных состояниях, о своих потребностях, желаниях, интересах.
	+ Учить детей узнавать и выделять себя на индивидуальной и групповой фотографиях.
	+ Закрепить у детей умения выделять и называть основные части тела (голова, шея, туловище, живот, спина, руки, ноги, пальцы).
	+ Учить детей показывать на лице и называть глаза, рот, язык, щеки, губы, нос, уши; на голове - волосы.
	+ Учить детей определять простейшие функции организма: ноги ходят; руки берут, делают; глаза смотрят; уши слушают.
	+ Формировать у детей адекватное поведение в конкретной ситуации: садиться на стульчик, сидеть на занятии, ложиться в свою постель, класть и брать вещи из своего шкафчика при одевании на прогулку и т. п.
	+ Учить детей наблюдать за действиями другого ребенка и игрой нескольких сверстников.
	+ Учить детей эмоционально положительно реагировать на сверстника и включаться в совместные действия с ним.
	+ Формировать у детей интерес к игрушкам, предметам и адекватным способам действий с ними.
	+ Учить детей слушать непродолжительное время мелодичную музыку, звуки природы, эмоционально реагировать на ритмический рисунок мелодии, ее темп и характер.

|  |  |
| --- | --- |
| **Квартал** | **Основное содержание работы** |
| I | Формировать эмоционально-личностный контакт ребенка с педагогом в процессе предметно- игровой деятельностиФормировать у детей умения выполнять элементарные действия по односложной речевой инструкции: «Принеси игрушку», «Поставь стул», «Возьми чашку», «Дай машинку», «Отнеси в мойку», «Иди в туалет», «Иди в раздевалку», «Спрячь в карман», «Брось в корзину», «Ложись в кровать», «Сядь на стульчик»Формировать у детей положительное отношение к выполнению режимных моментов: спокойный переход от бодрствования ко сну, от игры к занятиям, организованный выход на прогулку, систематическая уборка игрушек на определенные места и т. п.Учить детей называть по именам мать, отца, узнавать их на фотографииУчить детей пользоваться эмоциональными способами выражения чувства привязанности к матери и членам семьи: смотреть в глаза, обнимать, целовать, держать за руку, прижиматься, улыбаться.Формировать у детей интерес к совместной деятельности (подражая взрослому, брать предметы в руки, действовать с ними: взять мяч, прокатить мяч через ворота; погрузить кубики в машину; покатать куклу в коляске, посадить куклу на стул, спеть кукле песенку, пожалеть куклу (лялю); перелить воду из сосуда в сосуд; собрать игрушки в коробку и т. д.) |
| II | Формировать и поддерживать у детей группы положительный эмоциональный настрой на ситуацию пребывания в дошкольном учрежденииФормировать у детей представления о разнообразных эмоциональных впечатлениях (сюрпризные моменты, новые игрушки, персонажи, ежемесячные выходы за пределы дошкольного учреждения и наблюдения за жизнью и трудом людей), учить обобщать результаты наблюдений на занятияхПродолжать знакомить ребенка с составом его семьиЗакреплять у детей представление о половой принадлежности (мальчик, девочка, сынок, дочка) Продолжать знакомить детей с именами сверстников, называть их по имени, учить узнавать на фотографииРасширять круг предметно-игровых действий, используемых детьми на занятиях и в свободной деятельности |
| III | Закреплять у детей положительное отношение к пребыванию в условиях коллектива сверстниковСоздавать условия для формирования у детей эмоциональной восприимчивости и адекватных способов выражения эмоций в повседневных бытовых ситуациях (пожалеть ребенка, если он упал; похвалить, если он оказал помощь другому человеку, и т. д.)Учить детей фиксировать свое эмоциональное состояние в словесной формеСоздавать условия для формирования общения детей друг с другом, придавая ему эмоциональную выразительность и ситуативную отнесенностьУчить детей доброжелательно здороваться, отвечать на приветствие сверстника, благодарить, тепло прощаться (при этом смотреть в глаза)Учить детей выражать свои потребности и желания в речи («Я хочу», «Я не хочу»), подкрепляя мимикой и жестами, выразительными движениямиФормировать у детей умение эмоционально-положительно общаться со сверстниками в повседневной жизни и на занятияхУчить детей называть имена сверстников группы и близких взрослых в ежедневном общении Закреплять у детей умение использовать предметно-орудийные действия в быту |

***Целевые ориентиры основного этапа обучения***

***Дети должны научиться***:

* + эмоционально-положительно реагировать на общение с близкими родственниками, знакомыми детьми и взрослыми;
	+ здороваться при встрече и прощаться при расставании, благодарить за услугу;
	+ называть свое имя и фамилию;
	+ называть имена некоторых сверстников по группе и друзей по месту жительства;
	+ называть воспитателей по имени и отчеству;
	+ идентифицировать себя по полу (девочка, мальчик);
	+ выражать словом свои основные потребности и желания;
	+ выполнять предметно-игровые и предметно-орудийные действия: держать ложку, пить из чашки, действовать совком или лопаткой, возить машину, нагружать в машину кубики, кормить куклу, переносить стул и ставить его на определенное место, проводить линии карандашом, мелом, краской, фломастером;
	+ адекватно вести себя в привычных ситуациях.

**Обучение игре**

**начальный этап обучения**

***Задачи обучения и воспитания***

* + Учить детей наблюдать за предметно-игровыми действиями взрослого и воспроизводить их при поддержке взрослого, подражая его действиям.
	+ Учить детей обыгрывать игрушки.
	+ Воспитывать у детей интерес к выполнению предметно-игровых действий по подражанию и показу действий взрослым.
	+ Воспитывать у детей эмоциональное отношение к обыгрываемому предмету или игрушке.
	+ Воспитывать у детей интерес к подвижным играм.
	+ Учить детей участвовать в инсценировках эпизодов знакомых сказок.
	+ Учить детей играть рядом, не мешая друг другу.

|  |  |
| --- | --- |
| **Квартал** | **Основное содержание работы** |
| I | Знакомить детей с игрушками и действиями с нимиУчить детей наблюдать за обыгрыванием сюжетных игрушек — мяч, кукла, машина, зайка, мишка, матрешкаУчить детей одеваться: подбирать наряды, наблюдать за изменениями во внешнем виде при использовании аксессуаров и дополнительных предметов одежды (косыночка, бусы, шапочка) Учить детей обыгрывать кормление куклыУчить детей укладывать куклу спатьУчить детей давать имя кукле, называть ее по имени в процессе игрыВоспитывать у детей отношение к кукле как к партнеру по игре — дочке, девочке Воспитывать у детей интерес к предметно-игровым действиям |
| II | Закреплять у ребенка интерес к подбору наряда, к рассматриванию себя в зеркале; учить рассматривать себя с разных сторонУчить детей наблюдать за своими действиями в зеркале («Помаши ручками», «Похлопай в ладошки», «Надень косыночку», «Повесь бусы»)Учить детей одевать (раздевать) куклу, складывать ее одежду на стульчик, готовить ей постель Учить детей мыть кукле рукиУчить детей возить куклу в коляске, укачивать ее, сажать, высаживать из коляскиЗнакомить детей с игрой «Дочки-матери»: выполнять совместные действия с куклой («Дочка проснулась», «Прогулка малыша», «Завтрак у дочки», «Оденем дочку на прогулку», «Купание малыша-голыша»)Воспитывать у детей заботливое отношение к игрушкам — кукле, мишке, зайкеУчить детей играть с машиной: возить по комнате, катать в машине кукол, возить кубики, загружать и выгружать кубики из машиныФормировать у детей интерес к участию в инсценировках знакомых сказок с использованием различных театральных средств (настольный театр, цветные варежки, куклы бибабо и др.) |
| III | Закреплять умение детей одевать (раздевать) куклу, складывать ее одежду на стульчик, готовить ей постельУчить девочек и мальчиков совместно «гулять» с куклами («Куклы вышли на прогулку») Знакомить детей со строительными играмиУчить детей строить из строительного материала ворота, прокатывать под ними машину Учить строить из строительного материала гараж, ставить машину в гаражУчить детей производить отсроченные действия со знакомыми игрушками (15—20 мин). Игра«Запомни свою игрушку»Закреплять умение выполнять игровые действия в игре «Дочки-матери» («В гостях у куклы Маши», «Стирка», «Обед Маши и Кати»)Продолжать воспитывать у детей интерес к участию в инсценировках знакомых сказок Воспитывать интерес к участию в подвижных играх |

***Показатели развития начального этапа обучения***

***Дети должны научиться:***

* + проявлять эмоциональный интерес к игрушкам и действиям с ними;
	+ выполнять предметно-игровые действия, играя рядом со сверстниками, не мешая другим;
	+ не совершать неадекватных действий с куклой и машиной;
	+ выражать положительное эмоциональное отношение к кукле;
	+ по просьбе взрослого производить с игрушками знакомые игровые действия (кормить куклу, катать в коляске; нагружать в машинку игрушки, перевозить их).

**Основной этап обучения**

***Задачи обучения и воспитания:***

* + Учить детей воспроизводить цепочку игровых действий, вводить в игру элементы сюжетной игры.
	+ Учить детей играть вместе, небольшими группами, согласовывая действия между собой, подчиняясь требованиям игры.
	+ Знакомить детей с нормами поведения в условиях новых организационных форм работы - экскурсии, походы в магазин и медицинский кабинет.
	+ Учить принимать на себя роль другого лица (матери, отца, бабушки, шофера, воспитателя, музыкального работника, доктора, продавца).
	+ Учить детей наблюдать за деятельностью взрослых, фиксировать результаты своих наблюдений в речевых высказываниях.
	+ Формировать у детей адекватные формы поведения в воображаемой ситуации («Это магазин, а Маша - продавец», «Коля ведет машину. Коля - шофер. А все мы - пассажиры, едем в детский сад»).
	+ Учить детей участвовать в драматизации сказок с простым сюжетом.

|  |  |
| --- | --- |
| **Квартал** | **Основное содержание работы** |
| I | Учить детей последовательно выполнять в сюжетной игре роли матери, отца, сына, дочки, меняться ролями в процессе игры («Вчера ты была мамой, а сегодня я буду мамой», «Вчера ты был папой, а сегодня Миша будет папой»)Учить воспроизводить цепочку игровых действий: кормление, укладывание куклы спать, гулянье с ней, мытье кукольной посуды после кормленияУчить детей купанию куклы, воспитывать эмоциональное отношение к «чувствам куклы» (ей холодно, жарко, горячо, довольна, недовольна, радуется, хочет купаться, больше не хочет купаться)Знакомить детей с сюжетной игрой «Детский сад» (приход, уход, занятия, прогулки)Закреплять умение детей участвовать в игре «Поездка в детский сад» (дети берут на себя роли шофера автобуса, пап, мам, везущих детей-кукол в детский сад, обмениваются репликами в процессе поездки)Учить детей участвовать в драматизации сказок «Колобок», «Репка» |
| II | Учить детей воспроизводить цепочку игровых действий: кормление, укладывание куклы спать, гулянье с ней, мытье кукольной посуды после кормления, стирка кукольного белья, глажение одеждыУчить детей проявлять к кукле заботливость, нежность, теплотуУчить детей участвовать в сюжетных играх с содержанием семейной тематики («Новогодний праздник в большом доме», «Большая уборка дома», «День рождения»)Знакомить детей с сюжетными играми «Магазин», «Музыкальное занятие»Закреплять умение участвовать в коллективной строительной игре («Построим дом», «Построим дачу», «Построим забор вокруг дома»)Продолжать воспитывать у детей желание участвовать в инсценировках знакомых сказок («Теремок», «Репка») |
| III | Знакомить детей с сюжетной игрой «Доктор», формировать самостоятельность в сюжетной игре Знакомить детей с сюжетом игры «Мамин день», обыгрывая поздравление и изготовление подарковЗакреплять у детей умение участвовать в игре с семейной тематикой («Семья пришла в гости», «В семье заболел ребенок», «Скорая помощь», «Моя семья в выходной день»)Закреплять цепочку игровых действий по теме «Детский сад»: мама одевает ребенка, они едут вместе на автобусе (в метро) в детский сад, приходят в детский сад, мама раздевает ребенка, воспитательница встречает ребенка и ведет его в группуУчить детей играть вместе, воспроизводя следующую цепочку действий: дети (куклы) моют руки, вытирают их, садятся за стол; ребенок-воспитатель кормит кукол обедомУчить детей выполнять роль шофера, пассажира, продавца, строителя в игре «Улица» (цепочки действий: шофер автобуса возит строителей на работу, детей в детский сад; шофер грузовика возит кирпичи на стройку, рабочие сгружают кирпичи, строят дом)Продолжать формировать у детей умение участвовать в драматизации знакомых произведений (С. Маршак. «Кто с крылечка сойдет?»; В. Сутеев. «Кто сказал «мяу»?» и др.) |

***Показатели развития основного этапа обучения. Дети должны научиться****:*

* + эмоционально включаться в ту или иную игровую ситуацию, принимая на себя определенную роль в знакомой игре;
	+ играть небольшими группами, подчиняясь сюжету игры;
	+ по предложению педагога и воспитателя выполнять знакомые роли;
	+ воспроизводить усвоенные цепочки действий по всем указанным в программе темам;
	+ вводить в игру постройки и обыгрывать, разворачивая сюжет;
	+ участвовать под руководством взрослого в драматизации знакомых сказок.
	+ Коррекционно-развивающая работа с детьми с РАС осуществляется в форме индивидуального или подгруппового занятия и проводится по основным образовательным областям Программы. Продолжительность и частота коррекционно-развивающих занятий определяется работоспособностью ребенка и динамикой усвоения нового материала.
	+ Для достижения цели коррекционно-развивающей работы Программа обобщает специальные методы, приемы и упражнения, направленные на закрепление актуального уровня развития и гармоничное формирование последующих (согласно онтогенезу) психологических достижений возраста в основных линиях развития.

Все занятия проводятся в форме практических игровых действий и предлагаются ребенку в порядке усложнения. Количество игр и упражнений, их разнообразие, как и специальные методы и приемы в каждой линии развития, зависят от числа и глубины нарушений психического развития и поведения, специфических образовательных потребностей ребенка.

Дети с отсутствием функциональных возможностей или тяжелым поражением анализатора нуждаются в подборе значительного количества специальных методов и приемов для формирования механизмов компенсации и активизации темпа психического развития, освоения новых более совершенных форм психологического взаимодействия со средой, а также в более частых индивидуальных занятиях.

**Важной составляющей программы для детей с коммуникативными проблемами** являются реализация эмоционально-развивающего взаимодействия и консультирование родителей (ухаживающих взрослых) по вопросам организации общения с ребенком и процесса его воспитания в семье.

Для более эффективного формирования у ребенка новых социальных способов взаимодействия с людьми и предметами, более сложных форм отражения действительности и социального поведения необходимо соблюдать следующие принципы: доступность, интегративность, вариативность, многофункциональность, этапность, повторяемость.

Коррекционно-развивающая работа по совершенствованию движений у детей с РАС осуществляется постоянно, как в течение всего образовательного процесса, так и во время воспитания в семье.

Использование предметов в качестве символов открывает потенциально безграничные возможности для установления контакта ребенка с людьми, выражения им своих желаний и потребностей, средством влияния на ситуацию и коммуникации. Одной из подходящих символических систем коммуникации для детей с РАС является календарная система (Я. ван Дайк, М. Джансен, Т. Виссенр и др.), которая представляет собой набор символов, обозначающих основные виды деятельности ребенка в течение дня. Она предусматривает постепенный переход от символической предметной формы коммуникации к речевой форме (от слова к фразе).

Также, при наличии у детей с РАС предметных образов, понимания и умения оперировать символами, можно использовать и другие системы альтернативной коммуникации: **блисс-символы, коммуникативные символы в виде картинок (Picture Communication Symbols, PCS и The Picture Exchange Communication System, PECS) и пиктографическая идеографическая коммуникация (Pictographic Ideographic Communication, PIC).** Графические символы можно создавать в специальной компьютерной программе **Boardmaker,** которая содержит готовые пиктограммы на 44 языках. Кроме того, в Boardmaker можно создавать новые пиктограммы, используя личные предметы и фотографии ребенка. Система альтернативной коммуникации относится к невербальным средствам взаимодействия людей и является одним из коррекционных методов развития коммуникативных возможностей детей с РАС.

**Индивидуальные формы коррекционно-развивающей деятельности**

Индивидуальные формы работы составляют существенную часть работы педагога- психолога в течение каждого рабочего дня недели в целом.

План коррекционной работы составляется педагогом-психологом на основе обследования ребёнка с РАС (сентябрь). В индивидуальном плане развития отражены направления коррекционно-развивающей работы, которые позволяют устранить выявленные в ходе обследования нарушения речевой деятельности и пробелы в знаниях, умениях, навыках ребёнка, организованной образовательной деятельности и осуществлять личностно- ориентированный подход в обучении и воспитании.

Основной формой работы является игровая деятельность. Все коррекционно- развивающие занятия носят игровой характер и насыщенны разнообразными играми и игровыми упражнениями. Индивидуальные занятия направлены на коррекцию познавательной и эмоционально-волевой сферы.

Последовательность устранения выявленных дефектов определяется индивидуально, в соответствии с психофизическими особенностями и фиксируется в планах индивидуального развития ребенка. Продолжительность индивидуальных занятий определяется исходя из особенностей ребенка.

**Проектирование образовательного процесса**

**Интеграция психологической работы с другими образовательными областями**

|  |  |
| --- | --- |
| **Образовательная область** | **Интеграция задач и содержания** |
| Речевое развитие | Владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной речи;развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха;знакомство с книжной культурой, детской литературой. |
| Социально-коммуникативное развитие | Усвоение норм и ценностей, принятых в обществе,включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых; формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формированиеоснов безопасного поведения в быту, социуме, природе. |
| Художественно–эстетическое развитие | Развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становлениесознания; развитие воображения и творческой активности. |
| Познавательное развитие | Развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы;становление эстетического отношения к окружающему миру; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажамхудожественных произведений; реализацию самостоятельной творческойдеятельности детей. |
| Физическое развитие | Приобретение опыта в следующих видах деятельности детей: двигательной, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость;Способствующих правильному формированию опорно - двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук; овладение подвижными играми с правилами;становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами. |

* 1. **Формы, способы, методы и средства реализации Программы**

Коррекционная работа осуществляется поэтапно, исходя из степени выраженности дизонтогенетического развития ребенка. Длительность каждого этапа для каждого воспитанника определяется индивидуально в зависимости от его особенностей и скорости накопления адаптивных возможностей. Оценка состояния ребенка, уровня его развития, запаса знаний, поведенческих навыков проводится комплексно всеми специалистами. Такая оценка служит основой для разработки индивидуального плана коррекционно- развивающей помощи.

**Формы реализации Программы**

Реализация АООП ДО осуществляется в основных формах организации образовательной деятельности:

* + совместная образовательная деятельность взрослого и детей с РАС (организованная образовательная деятельность, образовательная деятельность разных видов и культурных практик);
	+ свободная самостоятельная деятельность детей с РАС.

Каждый вид деятельности может использоваться, как самостоятельно, так и интегрироваться с другими, не нарушая требований СанПиН.

Совместная образовательная деятельность взрослого и детей с РАС может протекать: с одним ребенком; с подгруппой детей.

Выбор количества детей зависит от следующих факторов:

* + возрастных и индивидуальных особенностей детей;
	+ вида деятельности (игровая, познавательно-исследовательская, двигательная, продуктивная).

На каждого воспитанника групп составляется (на полугодие) индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ). В его разработке принимают участие все педагоги, участвующие в коррекционно- образовательном процессе.

Основная организационная форма работы с детьми с РАС – индивидуальная.

Решение коррекционно-образовательных задач осуществляется в рамках совместной деятельности педагога и детей с РАС посредством:

* + - организации различных видов детской деятельности (игровой, двигательной, познавательно – исследовательской, коммуникативной, продуктивной, музыкально-художественной, трудовой, чтения художественной литературы)
	+ интеграции с использованием разнообразных форм и методов работы, выбор которых осуществляется педагогами самостоятельно в зависимости от контингента детей, уровня освоения Программы и решения конкретных образовательных задач.

При реализации программы педагог:

* + рассматривает формирование способов усвоения общественного опыта (в том числе и учебных навыков) ребенком с ОВЗ как одну из ведущих задач обучения, которое является ключом к развитию ребенка и раскрытию его потенциальных возможностей и способностей;
	+ учитывает генетические закономерности психического развития ребенка, характерных для становления ведущей деятельности и психологических новообразований в каждом возрастном периоде;
	+ реализует деятельностный подход в организации целостной системы коррекционно-педагогического воздействия;
	+ учитывает единство диагностики и коррекции отклонений в развитии;
	+ анализирует социальную ситуацию развития ребенка и семьи;
	+ реализует развивающий характер обучения, основывающийся на положении о ведущей роли обучения в развитии ребенка и формировании зоны ближайшего развития;
	+ включает родителей или лиц, их заменяющих, в коррекционно- педагогический процесс;
	+ расширяет традиционные виды детской деятельности и обогащает их новым содержанием;
	+ формирует и корректирует высшие психические функции в процессе специальных занятий с детьми;
	+ реализует личностно ориентированный подход к воспитанию и обучению детей через изменение содержания обучения и совершенствование методов и приемов работы;
	+ стимулирует эмоциональное реагирование, эмпатию и использование их для развития практической деятельности детей, общения и воспитания адекватного поведения;
	+ расширяет формы взаимодействия взрослых с детьми и создаёт условия для активизации форм партнерского сотрудничества между детьми;
	+ определяет базовые достижения ребенка в каждом возрастном периоде с целью планирования и осуществления коррекционного воздействия, направленного на раскрытие потенциальных возможностей развития ребенка.

С целью обеспечения вариативности и индивидуализации коррекционно- образовательного процесса в ДОО, педагоги используют различные коррекционные технологии, способствующие сглаживанию нарушений интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы детей с РАС. Выбор форм, способов и средств реализации данных технологий определяется педагогом индивидуально, с учётом структуры дефекта и коррекционных задач.

**Методы и способы реализации Программы**

Методы помощи при аутизме многочисленны и разнообразны, что, безусловно, прямо связано с полиморфностью самого синдрома детского аутизма. В то же время, методические аспекты дошкольного образования детей с РАС в раннем и собственно дошкольном возрасте различны.

*Ранний возраст*. Выбор методического подхода в раннем возрасте определяется, прежде всего, временем выявления аутистической симптоматики и принципом «не навреди»

До появления и выявления аутистической симптоматики необходимость ранней помощи у «потенциальных аутистов» может быть обусловлена только коморбидными соматическими или неврологическими расстройствами. После направленного скрининга, на этапе динамической диагностики специальная помощь становится возможной, но психологический профиль ребёнка – то есть спектр его проблем и выраженность каждой из них - установить с достаточной определённостью сложно. В связи с этим специалисты самых разных школ направляют усилия на функции, в той или иной степени страдающие при РАС практически всегда: социальное взаимодействие, коммуникацию, речь, произвольное подражание, игровую деятельность.

Основной выбор – между развивающими и поведенческими коррекционными подходами – определяется, прежде всего, наличием достаточного уровня собственных ресурсов в коммуникации и социальном взаимодействии, что можно оценить только в ходе динамического наблюдения за поведением ребёнка в различных ситуациях, включая попытки взаимодействия в игре и быту. До получения соответствующей надёжной информации лучше исходить из предположения, что такие ресурсы есть, и ***предпочесть развивающие подходы***. По мере становления клинической картины может возникнуть необходимость применения того или иного варианта поведенческих методов, вплоть до классического АВА по Ловаасу и даже ТЕАССН, но такие решения чаще всего можно принимать не ранее трёх лет. Показания для выбора тех или иных методов сформулированы в ряде работ (С.С.Морозова, 2004; 2007, 2013; E.Schopler, 2005), однако официальных документов по этому вопросу в настоящее время нет, что вполне понятно и объяснимо: приходится учитывать много факторов, и лучше, если решение будет принимать специалист, непосредственно работающий с данным ребёнком.

Во многих работах по ранней помощи детям с РАС описывается, как под руководством специалистов непосредственно с детьми занимаются специально обученные родители. Несомненно, что здесь есть ряд преимуществ (укрепляется связь ребёнка с родителями, нет нужды на самом раннем этапе сопровождения вводить в окружение нового человека, повышается компетентность родителей в вопросах аутизма и др.).

Необходимо подчеркнуть, что лучше всего, если родителями будет руководить специалист в области ранней помощи детям с РАС.

Несмотря на то, что навыки в занятиях с родителями усваиваются не быстрее, чем в занятиях со специалистами, однако, по мнению известного специалиста по проблемам аутизма С. Роджерс и её коллег, такой подход оправдан. Показано, что сохранение навыков, полученных в работе со специалистами, требует регулярного подкрепления, без чего навыки постепенно затухают, в то время, как навыки, приобретённые в ходе занятий с родителями, оказываются более стабильными – по-видимому, за счёт эмоциональной связи между детьми и родителями и постоянного социального взаимодействия.

В *дошкольном возрасте* начинается или продолжается начатая в раннем возрасте коррекционно-развивающая работа и освоение образовательных областей, входящих в обязательную часть Программы. Разграничение этих направлений несколько условно, что очевидно даже на нескольких примерах:

* коррекция качественных нарушений коммуникации и качественных нарушений
* социального взаимодействия является предпосылкой и условием освоения программы по социально-коммуникативному развитию (образовательная область);
* коррекция нарушений речевого развития находится примерно в таком же отношении к освоению программы речевого развития и отчасти социально-коммуникативного развития;
* коррекция (хотя бы смягчение) проблем поведения – условие реализации всех программ дошкольного образования;
* коррекция нарушений развития сенсорно-перцептивной сферы и развитие самостоятельности также вносит вклад в создание условий реализации всех программ дошкольного образования;
* формирование невербальных предпосылок интеллектуальной деятельности исключительно важно (особенно у детей с тяжёлыми и осложнёнными формами аутизма) для подготовки к развитию познавательной деятельности;
* формирование навыков самообслуживания и социально-бытовых навыков обеспечивает возможность усвоения регламента жизни ДОО и становится основой формирования жизненных компетенций не только в дошкольном, но и в начальном общем образовании.

Несмотря на теснейшую содержательную (общность сфер развития) и функциональную (результаты коррекционной работы – предпосылка и условие освоения программ образовательных областей) связь задач коррекционной работы и освоения образовательных областей ФГОС, между этими составляющими дошкольного образования детей с РАС есть существенное различие: постепенный переход от специальных методов коррекции аутизма к использованию традиционных методов дошкольного образования; это предполагает решение нескольких задач.

В начале дошкольного возраста (3-3,5 года) происходит установление диагноза из входящих в РАС, появляется возможность установить психолого-педагогический профиль развития ребёнка и решить вопрос об основном коррекционном подходе. В настоящее время существует широкий спектр методических подходов на одном полюсе которого директивные поведенческие подходы (классический АВА по Ловаасу; ТЕАССН), на другом – развивающие эмоционально-ориентированные подходы (эмоционально-смысловой подход по О.С.Никольской, «Floortime» С.Гринспена и С.Уидер), между этими полюсами – отработка основного ответа (pivotal response treatment, PRT) и различные сочетания поведенческих и развивающих подходов. Аргументами в пользу выбора поведенческих подходов (прежде всего, АВА по Ловаасу) являются:

* наличие поведения, не поддающегося контролю,
* наличие неадекватных форм поведения, препятствующих социализации;
* отсутствие контакта с родителями;
* невозможность выразить адекватно свои желания, отношение к ситуации;
* грубые нарушения произвольного внимания.

Противопоказаниями к выбору директивных вариантов АВА или близких к нему поведенческих подходов считаются:

* сверхпривязанность к матери, симбиоз;
* выраженный страх взаимодействия с людьми;
* гиперсензитивность к тактильному контакту;
* выраженная процессуальность аутистических расстройств;
* глубокие нарушения эмоциональной сферы (на уровне эмоциональной тупости).

Являются показаниями к выбору развивающих подходов и не требуют директивных вариантов АВА или близких к нему поведенческих подходов:

* отсутствие выраженных проявлений социально неадекватного поведения;
* если ребёнок ценит внимание к себе других людей, прежде всего, родителей;
* контакт с ребёнком возможен, он может хотя бы частично выражать свои желания, согласие или несогласие с ситуацией;
* поведение в основном поддаётся контролю.

Очевидно, что у детей с аутизмом часто встречается такое сочетание признаков, которое несовместимо ни с АВА, ни с развивающими подходами (например, выраженные проблемы поведения и гиперсензитивность к тактильному контакту), из чего следует необходимость либо последовательного использования различных методов, либо их сочетание.

Главный вывод – единого для всех и всегда метода нет и не может быть, необходима стратегическая программа коррекционной работы, то есть последовательность конкретных задач с соответствующими методическими решениями.

Поскольку сопровождение – прежде всего, психолого-педагогическое - детей с аутизмом продолжается на протяжении длительного времени, многие годы, коррекционная работа является актуальной в течение всего дошкольного периода, но её место в общей структуре сопровождения меняется в зависимости от результатов. Если в начале дошкольного периода коррекция основных проявлений аутизма может быть единственным содержанием сопровождения, то по мере смягчения и(или) преодоления поведенческих, социально-коммуникативных, речевых проблем осуществляется постепенный переход от чисто коррекционных методов к традиционным развивающим методам с использованием необходимых коррекционных приёмов, доля последних постепенно уменьшается, но может в той или иной форме сохраняться столько времени, сколько это необходимо.

Главный критерий – эффективность развития, социальной адаптации и социализации в интересах ребёнка с РАС.

*Специальные методы*

а) *альтернативные методы коммуникации и организация среды*

* метод вспомогательной альтернативной коммуникации (Alternative Augmentative Communication - AAC) и программы ТЕАССН позволяет детям с коммуникативно-речевыми нарушениями пользоваться альтернативными речи способами коммуникации (реальные объекты, фото, картинки, символы, жесты) и упрощает понимание детьми окружающей среды через ее четкую организацию. В рамках программы ТЕАССН разработан коррекционный подход «Структурированное обучение», основными принципами которого являются: четкая организация физической среды, использование визуальных опор (предметов, картинок) для предсказуемости и понятности детьми последовательности учебных видов деятельности (индивидуальных и групповых).
* коммуникативная система обмена картинками (Picture Exchange Communication System - PECS) - форма вспомогательной альтернативной коммуникации. PECS используется лицами разных возрастов, от дошкольников до взрослых, имеющих речевые коммуникативные, когнитивные и моторные трудности. Коммуникативная система обмена картинками разработана как вспомогательное средство обучения инициировать социальное взаимодействие для лиц с аутизмом и другими коммуникативными трудностями.

б) *манипулирование изобразительными инструментами и материалами*. Содействие развитию у ребенка способности самостоятельно держать в руке карандаш, фломастер, мел, кисть, водить ими по бумаге и других поверхностях, создавая цветные пятна, риска, пятнышки, точки.

Важно постепенно уменьшать физическую поддержку руки ребенка (не водить рукой ребенка, а поддерживать только локоть, или предоставлять импульс к определенным действиям), а также создавать при изобразительной деятельности атмосферу приподнятого настроения и успеха.

*в) словесное* указание совместно с моделированием (словесное указание усиливается во много раз, если к нему добавить простую и ясную демонстрацию).

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Вид оказываемой коррекционнойпомощи | Направления коррекционно-развивающей работы | Формы осуществления образовательнойдеятельности | Форма организации |
| Психологическая помощь(педагог-психолог) | - Социальное развитие и ознакомление с окружающим- Развитие сенсорного/ тактильно- двигательного, зрительного восприятия,- Формирование мышления- Развитие ручной моторики- Коррекция поведения (социально-эмоциональной и волевой сферы) | Организованная образовательная деятельность.Образовательная деятельность, осуществляется в ходе режимных моментов и в совместной деятельности с воспитателем  | Индивидуальная Подгрупповая Групповая |
| Дефектологическая помощь(учитель - дефектолог, учитель- логопед) | - Ознакомление с окружающим и развитие речи- Развитие речи/ ознакомление с художественной литературой- ФЭМП- Подготовка к обучениюграмоте/подготовка руки к письму | Индивидуальная Подгрупповая Групповая |
| Педагогическая помощь (воспитатель) | - Физическое развитие-Игра-Труд (хозяйственно- бытовой ручной)- Конструирование- Изобразительная деятельность (лепка, рисование, аппликация) | Индивидуальная Подгрупповая Групповая |

При организации коррекционной работы с детьми с РАС, имеющими **общее недоразвитие речи** учитываются особенности речевого развития. Содержание работы разрабатывается с учетом уровня тяжести расстройств аутистического спектра и в соответствии с:

1. Основной общеобразовательной программой дошкольного образования «От рождения до школы» / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: МОЗАИКА- СИНТЕЗ, 2015
2. «Программой логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей», Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова - М., «Просвещение», 2009.

При организации коррекционной работы с детьми с РАС, имеющими **задержку психического развития**, учитываются особенности их психического развития (развитие коммуникативной, социальной, игровой деятельности). Содержание работы разрабатывается с учетом уровня тяжести расстройств аутистического спектра и в соответствии с программой:

1. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1/Под общей ред. С.Г. Шевченко. — М.: Школьная Пресса, 2003.
2. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 2: Тематическое планирование занятий / под общей ред. С.Г.Шевченко. — М.: Школьная Пресса, 2005.

При организации коррекционной работы с детьми с РАС, имеющими **нарушения интеллекта (умственная отсталость)** учитываются особенности интеллектуального статуса детей, их психоречевые особенности, выявленные в результате мониторинга. Содержание работы разрабатывается с учетом уровня тяжести расстройств аутистического спектра и в соответствии с:

1. «Программой дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта» / под ред. Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева, - М.: Просвещение, 2005

При организации деятельности с детьми после **кохлеарной имплантации** учитываются особенности интеллектуального статуса детей, их психоречевые особенности, выявленные в результате мониторинга, особенности остаточного слуха**.** Содержание работы разрабатывается с учетом уровня тяжести расстройств аутистического спектра и в соответствии с:

1. Основной общеобразовательной программой дошкольного образования «От рождения до школы» / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: МОЗАИКА- СИНТЕЗ, 2015
2. «Программой логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей», Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова - М., «Просвещение», 2009
3. Программой «Подготовка к школе детей с задержкой психического развития». Книга 1/Под общей ред. С.Г. Шевченко. — М.: Школьная Пресса, 2003.
4. Программой «Подготовка к школе детей с задержкой психического развития». Книга 2: Тематическое планирование занятий / под общей ред. С.Г.Шевченко. — М.: Школьная Пресса, 2005.
5. «Программой дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта» / под ред. Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева, - М.: Просвещение, 2005
	1. **Взаимодействие с педагогами**

**Взаимодействие педагога-психолога и специалистов ДОУ в планировании и реализации коррекционно-развивающей деятельности с детьми с РАС**

В коррекционно-развивающей работе с детьми с РАС большую роль играет взаимосвязь всех направлений работы педагога-психолога со специалистами ДОУ. Успех совместной коррекционно-педагогической работы во многом зависит от правильно организованного взаимодействия педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя- дефектолога, воспитателей, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре и родителей.

В группе компенсирующей направленности для детей с РАС при построении системы коррекционно - развивающей работы совместная деятельность специалистов спланирована так, что педагоги строят свою работу с ребёнком на основе общих педагогических принципов не обособленно, а дополняя и углубляя влияние каждого. Модель коррекционно-развивающей деятельности представляет собой целостную систему.

Достижение положительного результата работы педагога-психолога предполагает реализацию **комплексного подхода** в деятельности специалистов детского сада: учителя-дефектолога, учителя- логопеда, воспитателей, инструктора по физической культуре, музыкального руководителя.

Комплексный подход дает возможность выстроить систему совместных целенаправленных и специфических действий всех специалистов образовательной системы. Вокруг ребенка с расстройством аутистического спектра совместными действиями различных специалистов создается единое коррекционное пространство.

**Взаимодействие со специалистами МДОУ**

Цель: обеспечение преемственности в работе педагога-психолога и педагогов ДОУ в образовательном процессе

Задачи:

* Выработка единых подходов в образовательном процессе, обеспечивающих благоприятные условия для развития детей.
* Обеспечение устойчивости результатов коррекции.
* Оптимизация деятельности специалистов по профилактике нарушений.

**Взаимодействие с узкими специалистами**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **№ п/п** | **Направления деятельности** | **Организационная работа** | **Психолого-педагогический консилиум** |
| **1** | **Формы работы** | Выработка рекомендаций по работе с детьми поРезультатам комплексной психолого-педагогической диагностики. | Комплексное изучение личности ребенка; разработка и реализация индивидуальных образовательных маршрутов. |
| Составление индивидуальных образовательных маршрутов детей с РАС |
| **2** | **Цель** | Разработка оптимальных и эффективных путей коррекционной помощи детямс расстройством аутистического спектра в соответствии с ФГОС ДО.Осуществление индивидуально-дифференцированного подхода к детям с РАС | Реализация рабочей Программы для группы компенсирующей направленности для детей с расстройством аутистического спектра» |
| **3** | **Условия реализации** | Активность специалистов и их заинтересованность | Систематичность заседаний ППк |
| **4** | **Срок проведения** | В течение года | В течение года, согласно плана ППк |
| **5** | **Отчетная документация** | 1. Индивидуальные образовательные маршруты | Протоколы консилиума, индивидуальные образовательные маршруты, карты развития ребенка, рекомендации, аналитические отчеты |

**Направления взаимодействия с педагогами ДОУ:**

1. Формирование представлений о факторах риска в познавательном развитии, критериях и условиях благоприятного познавательного развития.
2. Обеспечение педагогов приемам развития и коррекции познавательных процессов в повседневной жизни, профилактики нарушений в развитии у дошкольников.
3. Разработка эффективных приемов педагогического общения с детьми, имеющими нарушения в развитии.

На практике представлены: выступления на педсоветах, открытые занятия, индивидуальные консультации, совместное составление планирования.

Выступления на родительских собраниях, индивидуальные и стендовые консультации.

**Перспективный план взаимодействия с педагогами**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **№** | **Содержание работы** | **Сроки** | **Выход** |
| 1 | Диагностика | 1-15сентября | Результатыдиагностики |
| 2 | Проведение ППк по результатам диагностики. Обсуждение результатов комплексной психолого-педагогической диагностики детей группы компенсирующей направленности для детей с РАС  | Конец сентября | Протокол ППк |
| 3 | Обсуждение и утверждение годового плана совместной работы участников коррекционно – образовательного процесса по коррекции нарушений у детей с РАС. | Сентябрь | План организационно– методической и работы с детьми. |
| 4 | Коррекционно-развивающая работа | Октябрь-май | Раздел в итоговом аналитическом отчете психолога |
| 5 | Промежуточная диагностика. Проведение ППк - по результатам диагностики. Обсуждение с педагогами ДОУ эффективности комплексной психолого-педагогической диагностики детей с РАС) | Декабрь | Результаты диагностикиПротокол ППк |
| 6 | Проведение ППк по результатам коррекционно-развивающей работы | Май | Протокол ППк |
| 7 | Консультативное взаимодействие со специалистами ДОУ: с педагогом- психологом инструктором по физическому воспитанию, музыкальным руководителем, воспитателями группы, медицинским работником. | В течение года по мере необходимости | Анализ работы за год |

**Направления деятельности педагога-психолога при взаимодействии**

с **учителем-дефектологом**

**Целью** совместной работы педагога-психолога и учителя-дефектолога является обеспечение диагностико – коррекционного, психолого-педагогического сопровождения воспитанников с нарушениями в развитии в соответствии со специальными образовательными потребностями, возрастными и индивидуальными особенностями воспитания.

**Общие задачи** заключаются в:

* + создании модели коррекционно-развивающей деятельности психолога и дефектолога как условие интеллектуального и личностного развития ребенка
	+ обозначении основных направлений взаимодействия коррекционно-развивающей деятельности специалистов
	+ разработке системы работы и формы взаимодействия дефектолога и психолога в условиях дошкольной образовательной среды.

Педагог-психолог осуществляет психологическое сопровождение детей с РАС.

Разрабатывает рекомендации в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей, проводит мероприятия, способствующие повышению профессиональной компетенции педагогов, включению родителей в решение коррекционно- воспитательных задач.

Проводит диагностику, консультирование педагогов, родителей, коррекцию эмоционально-личностной сферы.

**Направления деятельности педагога-психолога при взаимодействии**

с **учителем-логопедом**

Разрабатывает индивидуально-ориентированный маршрут психологического сопровождения ребенка и его семьи на основе полученных данных совместно со всеми специалистами.

Развивает память, внимание, мышление, пространственную ориентировку, мелкую моторику, зрительно-моторную координацию; навыки самоконтроля, волевые качества.

Снимает тревожность у детей при негативном настрое на логопедические занятия. Организует профилактику и коррекцию нарушений личностного развития.

Консультирует и направляет родителей к разным специалистам по совместному решению с логопедом.

**Направления деятельности педагога-психолога при взаимодействии с музыкальным руководителем**

Учит детей определять, анализировать и обозначать словами свои переживания, работая над их эмоциональным развитием, в ходе прослушивания различных музыкальных произведений (для комплексных занятий)

Оказывает консультативную помощь в разработке сценариев, праздников, программ развлечений и досуга, распределение ролей.

Формирует психологическую культуру и осведомлённость специалиста.

Оказывает помощь при затруднениях, связанных с особенностями развития детей или группы.

**Направления деятельности педагога-психолога при взаимодействии с воспитателями**

Участвует в проведении оценки развития детей педагогом в рамках психолого- педагогической диагностики (или мониторинга).

Помогает воспитателям в разработке индивидуального образовательного маршрута дошкольника.

Проводит консультирование воспитателей по предупреждению, коррекции отклонений и нарушений в эмоциональной и когнитивной сферах у детей.

Оказывает консультативную и практическую помощь воспитателям при затруднениях, связанных с особенностями развития детей или групп.

Организует и проводит консультации (индивидуальные, групповые, тематические, проблемные) по вопросам развития детей, а также практического применения психологии для решения педагогических задач, тем самым, повышая их социально-психологическую компетентность.

Содействует формированию банка данных развивающих игр с учетом психологических особенностей дошкольников.

Участвует в сопровождении процесса адаптации вновь прибывших детей.

Оказывает психологическую профилактическую помощь воспитателям с целью предупреждения у них эмоционального выгорания

Участвует в деятельности по подготовке детей к обучению в школе, консультирует воспитателей по данной тематике.

* 1. **Взаимодействие с родителями** **Взаимодействие с семьями, в которых есть дети с расстройствами аутистического спектра**

**Цель:** выработка единого подхода к коррекции нарушений развития детей дошкольного возраста.

**Задачи:**

* оказание родителям квалифицированной помощи;
* формирование у родителей представлений об особенностях развития детей с нарушениями развития;
* вовлечение родителей (законных представителей) к активному участию коррекционной работе с детьми;
* освоение родителями эффективных приемов взаимодействия с детьми с целью преодоления нарушений развития;
* формирование адекватных взаимоотношений между взрослыми и детьми;
* создание комфортной среды для развития ребёнка;

**Формы работы с семьёй:**

* педагогический мониторинг*:* анкетирование, беседы
* групповые встречи: родительские собрания, консультации, педагогические и тематические беседы, мастер – классы, круглые столы, тренинги;
* совместные мероприятия: детские утренники, конкурсы и выставки совместного творчества, праздники и развлечения;
* наглядная информация: рекомендации в тетрадях, тематические, информационные и демонстрационно - выставочные стенды, папки-передвижки, памятки, информационные листы;
* индивидуальная работа: педагогические беседы, индивидуальные и групповые
* консультации проведение занятий в присутствии родителей учителя-логопеда по запросу родителей, разработка рекомендаций по вопросам развития детей дошкольного возраста*;*

Привлечение родителей к коррекционно-развивающей работе проходит через систему методических рекомендаций, которые они получают в устной форме.

Педагогом-психологом организуется как индивидуальное, так и групповое консультирование родителей. Консультирование предполагает работу по запросам родителей или педагогов с разработкой соответствующих рекомендаций.

На индивидуальных консультациях родителям воспитанников, обучающихся в группе компенсирующей направленности, педагог-психолог сообщает результаты диагностического обследования детей, дает ответы на запросы родителей по поводу организации воспитания, обучения и развития ребенка. Родители постоянно информируются о достижениях ребенка.

Групповые консультации проводятся при условии, что у нескольких родителей появляется общий запрос на психологическую помощь специалиста. Даются рекомендации по коррекции и развитию воспитанников.

В этом треугольнике «ребенок –семья –организация»:

* + приоритет принадлежит интересам ребенка с аутизмом;
	+ основные решения, касающиеся комплексного сопровождения, принимают родители;
	+ организация обеспечивает разработку и реализацию АООП, релевантной особенностям ребенка.

Главная задача во взаимодействии организации и семьи – добиться конструктивного взаимодействия в достижении указанной цели, для чего необходимо придерживаться отношений взаимного доверия и открытости, что появляется, в частности, в обязательном ознакомлении родителей с программами работы с ребенком, условиями работы в ДОО, ходом занятий. Важно повышать уровень компетентности родителей в вопросах РАС и их коррекции, но учитывать при этом, что информации по проблеме очень много, качество ее разное, очень многие родители в результате нуждаются прежде всего в том, чтобы разобраться в достоверности почерпнутых в литературе или в Интернете сведений, чтобы понять, что подходит или не подходит их ребенку и почему.

**Направления деятельности педагога-психолога с родителями воспитанников**

**Обучает родителей** созданию оптимальной развивающей среды дома методам игрового взаимодействия с ребенком.

**Проводит:**

* индивидуальные консультации родителей по вопросам воспитания и обучения детей;
* групповые тематические консультации для родителей;
* индивидуальные консультации для родителей по запросу;
* консультации по телефону по вопросам, не требующим личного контакта;
* информационные беседы;
* игровые детско-родительские сеансы;
* психологическую диагностику детей;
* родительские собрания.

**Знакомит родителей:**

* с психофизиологическими особенностями ребенка с учетом возраста;
* со способами создания условий для полноценного психического развития ребенка на каждом возрастном этапе.

**Объясняет родителям значимость:**

* создания условий для успешной социализации детей;
* обучения игровому взаимодействию с детьми.

**Формирует:**

* психологическую компетентность родителей в вопросах воспитания, развития детей;
* потребность в овладении психологическими знаниями;
* желание использовать психологические знания в интересах гармонизации детско- родительских отношений;
* модель поведения родителей в ситуациях адаптации ребенка к детскому саду, школе;
* личностные качества воспитанников с учетом сохранения их индивидуальности (совместно другими специалистами);
* предпосылки для оптимального перехода детей на следующую возрастную ступень.

**Разрабатывает:**

* конкретные рекомендации для родителей по вопросам воспитания, развития и обучения ребенка в виде информационно-наглядного материала (памятки, буклеты и др.).
* Взаимодействие с родителями как с участниками образовательного процесса значительно повышает результативность коррекционно-развивающей и профилактической работы.

Развитие позиции родитель-эксперт по оценке динамики коррекционной работы с детьми

Формирование у родителей представлений об особенностях развития детей с нарушениями в

Задачи

**Цель:** создание единого коррекционно- развивающего пространства

Освоение родителями эффективных приемов взаимодействия с детьми с целью преодоления нарушений в развитии

Важно не только проконсультировать родителей ребенка, но и показать на практике как его нужно развивать, формировать предметно-практическую деятельность и представления об окружающем мире, организовывать игру и др.

С этой целью родителям предлагается участие в разных формах организации коррекционно-педагогической работы: индивидуальных занятиях с ребенком «специалист – ребенок – родитель», индивидуальных игровых сеансах со своим ребенком и педагогом, участие в занятиях в малых группах и игровых сеансах с другими родительско-детскими диадами; участие в тематических семинарах-тренингах, досуговых мероприятиях.

Организуя коррекционно-развивающие занятия «специалист – ребенок – родитель», педагог-психолог непосредственно обучает родителей способам, приемам и методам воспитания и развития ребенка дома. Он показывает, как нужно правильно общаться с ребенком, используя метод эмоционально-смыслового комментария, описывая и планируя все действия ребенка (родители должны стремиться регулярно и доступно разговаривать с ребенком, обращаться к нему с радостью, улыбкой на лице, комментировать происходящее и планировать совместно будущее).

Педагог-психолог рассказывает родителям, как вызывать у ребенка интерес и помогать ему выполнять задания, поддерживать стремление познания и деятельности. Тематика занятий определяется педагог-психолог, в зависимости от выявленных проблем в детско-родительских отношениях и уровня их педагогических знаний и умений. Вовлечение членов семьи в процесс целенаправленной образовательной деятельности, установление партнерских отношений с семьей позволяет осуществлять перенос приобретенных ребенком умений и навыков в обычную жизнь; служит практической основой для формирования у родителей психолого-педагогической компетентности по вопросам воспитания и развития ребенка с РАС.

**Формы взаимодействия:**

Информационно-нагядные:

* материалы на стендах;
* папки-передвижки;
* материалы на сайте;
* анкетирование, опросы;
* рекомендации.

Коллективные:

* родительские собрания;
* тематические консультации;
* открытые просмотры занятий, режимных моментов.

Индивидуальные:

* беседа;
* консультация.

Без постоянного и тесного взаимодействия с семьями воспитанников коррекционная работа будет не полной и недостаточно эффективной. Поэтому интеграция детского сада и семьи – одно из основных условий работы педагога-психолога в коррекционной группе.

Проведение систематизированного психологического просвещения родителей в форме родительских собраний, круглых столов с обязательным учетом в тематике возраста детей и актуальности. Создание информационных уголков в каждой группе: «Рекомендации психолога».

**Этапы работы с родителями:**

В основу приоритета деятельности положен фактор учета запроса родителей.

Подготовительный:

* сообщение данных о специфических нарушениях развития ребенка;
* формирование представлений о содержании и формах взаимодействия с педагогом- психологом.

Основной:

* участие родителей в составлении индивидуальных маршрутов;
* включение родителей в проведение занятий;
* содержательное информирование родителей о динамике развития ребенка в процессе психологической коррекции;
* обучение приемам психологической коррекции в семейном воспитании детей;
* содействие в создании коррекционно-педагогической среды в семье с учетом нарушения ребенка.

Завершающий:

* анализ эффективности взаимодействия с родителями за период логопедической коррекции;
* разработка дальнейших совместных действий по обеспечению положительной динамики и устойчивости результатов логопедической коррекции.

|  |  |
| --- | --- |
| **Мероприятия** | **Сроки исполнения** |
| Анкетирование и опрос родителей (сбор информации о развитии ребёнка, особенностях поведения, пристрастиях традициях семьи, укладе семьи). | Сентябрь |
| Участие в родительских собраниях группы. | По графикуДОУ |
| Встречи, беседы, индивидуальные консультации, методические рекомендации родителям, чьи дети не посещают данную группу (сообщение об индивидуальных особенностях развития детей , обучение коррекционным приёмам работы в семье). | В течение года по запросу |
| Консультирование родителей группы по вопросам обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития. | Еженедельнов часы консультаций |
| Размещение информации, консультаций на сайте ДОУ | Ежемесячно |
| Размещение информации, консультаций на стенде «Страничка психолога» | Ежемесячно |
| Проведение открытых коррекционно-развивающего занятия для родителей | По графикуДОУ |

* 1. **Деятельность в рамках психолого-педагогического консилиума**

Психолого-педагогический консилиум дошкольного учреждения является одной из форм взаимодействия специалистов образовательного учреждения, объединяющихся для психолого-педагогического сопровождения обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии и/или состояниями декомпенсации.

**Целью ППк** является обеспечение диагностико-коррекционного психолого-педагогического сопровождения обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии и/или состояниями декомпенсации исходя из реальных возможностей образовательного учреждения и в соответствии со специальными образовательными потребностями, возрастными и индивидуальными особенностями, состоянием соматического и нервно-психического здоровья обучающихся, воспитанников.

**Задачами ППк** образовательного учреждения являются:

* выявление и ранняя (с первых дней пребывания ребенка в образовательном учреждении) диагностика отклонений в развитии и/или состояний декомпенсации;
* профилактика физических, интеллектуальных эмоционально-личностных перегрузок и срывов;
* выявление резервных возможностей развития;
* определение характера, продолжительности эффективности специальной коррекционной помощи в рамках, имеющихся в данном образовательном учреждении возможностей;
* подготовка и ведение документации, отражающей актуальное развитие ребенка, динамику его состояния, уровень дошкольной зрелости.

**Основными показаниями** для обращения в ППк ДОУ являются:

* длительность и выраженные трудности периода адаптации к условиям образовательного учреждения, детского коллектива, группы детей, с которыми ребенок общается на улице;
* трудности в общении со сверстниками, явления изолированности или противопоставления себя коллективу, отвержение коллективом;
* замедленность формирования и реализации навыков самообслуживания (отставание от сверстников во время еды, одевания, подготовки к занятиям и т.п.), а также житейских знаний;
* трудности формирования и автоматизации учебных навыков, умений и знаний соответственно образовательным стандартам, характерным для конкретного возрастного этапа развития;
* асоциальные тенденции в поведении;
* неуверенность в себе, плаксивость, обидчивость и т.п.

**Коллегиальное обсуждение.**

Определение образовательного маршрута и коррекционной помощи: консультация с родителями ребенка по выявленной проблеме (консультирует каждый специалист, который обследовал ребенка), представление ребенка на консилиуме, участие в разработке образовательного маршрута ребенка и определении комплекса коррекционно-развивающих мероприятий.

**Направление ребенка на территориальную ППК (при необходимости):** участие в составлении психолого-педагогической характеристики ребенка, подготовка представления педагога-психолога на ребенка.

**Согласование деятельности специалистов по коррекционно — развивающей работе:**

Совместное с другими специалистами составление и ведениеи корректировка ИОМ ребенка карт развития ребенка.

**Реализация рекомендаций консилиума:** проводятся коррекционно-развивающие занятия (индивидуальные, подгрупповые), консультирование родителей, педагогов; заполняются журналы учета занятий; журнал консультаций.

**Оценка эффективности коррекционно-развивающей работы**: заполняется карта развития ребенка где прослеживается динамика развития.

На этом этапе проводится психолого-педагогическая диагностика ребенка (оценка его состояния после окончания цикла коррекционно-развивающей работы), или итоговое психолого-педагогическая диагностика; определяется необходимость и содержание дальнейшей работы.

Динамика развития ребенка и эффективность коррекционно-развивающей работы специалистов отражается в карте развития ребенка.

1. **Организационный раздел**

# Обеспечение психолого-педагогических условий реализации Программы

Программа предполагает создание следующих психолого-педагогических условий, направленных на преодоление обусловленных аутизмом нарушений, сопутствующих расстройств и развитие ребёнка в соответствии с его индивидуальными особенностями и возможностями:

Научная обоснованность и гибкость методических и организационных решений задач комплексного сопровождения детей с аутизмом в дошкольном возрасте;

Интегративная направленность комплексного сопровождения;

Этапный, дифференцированный, личностно ориентированный и преемственный характер комплексного сопровождения;

Организация развивающей образовательной среды, способствующей реализации особых образовательных потребностей детей с аутизмом и – в соответствии с положениями ФГОС ДО - социально-коммуникативному, речевому, познавательному, художественно-эстетическому и физическому развитию с учётом особенностей развития при РАС;

Сбалансированность усилий, направленных на коррекцию аутистических расстройств у ребёнка с аутизмом, и организацию среды, адекватной особенностям его развития;

Ориентированность коррекционно-педагогической оценки на относительные показатели детской успешности, то есть положительную динамику коррекционной работы и общего развития;

Активное участие семьи как необходимое условие коррекции аутистических расстройств и по возможности успешного развития ребёнка с РАС;

Высокая и постоянно повышаемая профессиональная компетентность психолого-педагогических сотрудников в вопросах коррекции РАС в соответствии с требованиями их функционала – через занятия на курсах повышения квалификации, участия в обучающих семинарах, конференциях и т.п.

* 1. **Организация коррекционно-развивающей предметно-практической среды**

Коррекционно-развивающая предметно-практическая среда должна учитывать интересы и потребности ребенка с РАС, особенности его развития и задачи коррекционно-воспитательного воздействия.

Коррекционно-развивающая предметно-практическая среда при РАС – это система условий, обеспечивающих возможно более полное развитие всех видов детской деятельности, коррекцию аутистических расстройств и становление личности ребенка. Коррекционно-развивающая предметно-практическая среда включает ряд базовых компонентов, необходимых для социально-коммуникативного, физического, познавательного и художественно-эстетического развития детей с аутизмом. Учитывая интегративно-инклюзивную направленность дошкольного образования детей с РАС, это, с одной стороны, традиционные для ДОО компоненты, к которым относятся: природные среды и объекты, культурные ландшафты, физкультурно-игровые и оздоровительные сооружения, предметно-игровая среда, детская библиотека, игротека, музыкально-театральная среда, предметно- развивающая среда занятий и др. С другой стороны, среда должна учитывать повышенные требования к структурированности пространства и времени, уровню речевых и коммуникативных возможностей, необходимости особого внимания к визуальной опоре в ориентировке в пространстве и организации деятельности.

Определение базового содержания компонентов коррекционно-развивающей предметно-практической среды современной ДОО опирается на деятельностно- коррекционный подход. Содержание развивающей предметной среды должно удовлетворять потребности актуального, ближайшего и перспективного развития ребёнка с РАС, становление его индивидуальных способностей. Единство педагогического процесса и преемственность этапов развития деятельности на этапах ранней помощи, начальном, основном и пропедевтическом этапах дошкольного возраста обеспечиваются общей системой требований к коррекционно-развивающей предметно-пространственной среде с учетом специфики коррекционно- образовательного направления ДОО.

Предметная среда должна быть системной, т. е. отвечать вполне определенному коррекционно-развивающему содержанию деятельности детей, основным принципам национальной культуры и ориентироваться на возрастные нормы.

Непременным условием построения развивающей предметно- пространственной среды в дошкольной образовательной организации является опора на личностно-ориентированную модель взаимодействия между людьми. Это означает, что стратегия и тактика построения образовательной среды определяется особенностями личностно-ориентированной модели воспитания. Цель взрослого – коррекция аутистических расстройств, содействие становлению ребёнка с аутизмом как личности; взрослый должен обеспечить чувство психологической защищенности ребенка, его доверия к миру, развитие индивидуальности ребёнка. Выделяются следующие принципы построения развивающей среды в дошкольной образовательной организации:

* принцип оптимальной пространственно-эмоциональной дистанции при взаимодействии: установление контакта между ребенком и взрослым, предпочтительно сопровождающееся контактом «глаза в глаза»;
* принцип стимулирования и поддержания активности ребёнка, направленной на общение, игровую и познавательную деятельность, развитие эмоций, воли. Этому должно способствовать наличие соответствующих игрушек и пособий в доступной среде, их размещение, стимулирующее самостоятельную активность ребёнка;
* принцип стабильности-динамичности: в цветовом и объемно- пространственном построении интерьера при сохранении общей смысловой целостности должны выделяться многофункциональные формы, легко трансформируемые формы (мягкий строительный материал, сборно-разборные игровые модули и т. д);
* принцип комплексирования и гибкого зонирования: жизненное пространство в ДОО должно быть построено таким образом, чтобы оно создавало возможность как для групповых занятий (спортивный и музыкальные залы, изостудия и др.), так и индивидуальных занятий;
* принцип эмоциогенности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия достигается путем использования в детской группе определенных семейных традиций (альбомы с фотографиями близких родственников; стенды с фотографиями детей, и т. д.).
* принцип открытости и соблюдения личных границ:

- открытость природе («зеленые комнаты», организация участков с растущими на них деревьями кустарниками, клумбами, проживание домашних животных);

- открытость культуре (элементы настоящей «взрослой» живописи, литературы, музыки должны органически входить в дизайн интерьера. Среда ДОО должна основываться и на специфических региональных особенностях культуры, декоративно-прикладных промыслов с фольклорными элементами, исторически связанными с регионом;

- открытость обществу, открытость своему Я: среда организуется таким образом, чтобы способствовать формированию и развитию образа Я (фотографии, уголки «уединения» и т. д.);

* принцип учета половых и возрастных различий детей (зонирование спален, закрывающиеся туалетные и ванные комнаты и т. д.).

Материалы многослойны, полифункциональны, обеспечивают занятость детей с разной степенью освоения того или иного вида деятельности. Ребенок в предметной среде свободно выбирает материалы, а предметы, в свою очередь, наталкивают его на новые формы активности и стимулируют рождение новых замыслов, без навязывания учебных задач и регламентации деятельности.

Спецификой создания предметно-пространственной развивающей образовательной среды является ее визуализация и структурирование согласно потребностям детей с РАС.

Пространство должно: учитывать интересы и потребности ребенка с РАС, характеризоваться относительным постоянством расположения игровых материалов и предметов мебели, быть неперегруженным разнообразными игровыми объектами. Игры и игрушки подбираются в соответствии с содержанием образовательной программы.

При организации индивидуальны занятий соблюдают следующую последовательность: рабочий стол находится у стены для минимизации отвлекающих ребенка факторов, рабочий стол отодвигается от стены, и педагог располагается в зоне видимости ребенка; занятия проводятся в малой группе, состоящей из двух детей, рабочие столы располагаются рядом друг с другом.

При участии в групповых формах работы рекомендуется использовать наглядное расписание, иллюстрирующее последовательность выполняемых заданий, игры и дидактические материалы:

* для подготовки руки к письму: насадки на ручку (для детей с правосторонним и левосторонним латеральным предпочтением), ограничители строки, разлиновка листа в крупную клетку или линейку;
* при развитии элементарных математических представлений: визуальный ряд чисел, специализированная линейка Абака, пособие «Увлекательная математика», игровые пособия по закреплению состава числа (подбираются с опорой на индивидуальные интересы ребенка), игровые пособия по обучению сравнению чисел с помощью знаков, игровые пособия по обучению выполнению арифметических действий, наглядные пособия по обучению детей решать задачи;
* подготовка к обучению грамоте: схемы слов, предложений, звуко-буквенного анализа, символы звуков, таблицы для чтения и др.;
* развитие речи и ознакомление с окружающим миром: музыкальные инструменты, мелкий материал для игр на столе - звери, птицы, семья, посуда, продукты, одежда, транспорт, мебель и др., сюжетные картины, серии сюжетных картин, пальчиковый театр и др.;
* физическое развитие: маты, мягкие игровые модули, качели, батут, горка, бассейн с шариками, мячи, кольца, клюшки, кегли, кольцебросы, обручи, машины, самокаты, схемы игр и т.д.;
* игровое оборудование для игр на полу: машинки, гаражи, самолеты, кораблики, поезд и железная дорога, куклы, кукольный домик, игрушечная мебель, посуда, продукты, одежда, набор доктора, игрушечные животные и т. д.;

Необходимо, чтобы все игровые и дидактические материалы были упорядочены, каждый предмет находится на постоянном месте. Места промаркированы, что способствует самостоятельной уборке игрушек.

**Для визуализации предметно-пространственная развивающая образовательная среда используют:**

* фотографии ребенка для обозначения вещей, которыми он пользуется в группе (стула, стола, шкафчика, крючка для полотенца и т. д.);
* фотографии воспитателей и детей, посещающих группу;
* фотографий педагогов, работающих в кабинетах (дефектолог, психолог и др.);
* информационные таблички (пиктограммы) на дверях спальни, раздевалки и т.д.;
* иллюстрированные правила поведения;
* алгоритмы выполнения бытовых навыков (умывания, туалета, переодевания на физкультуру, мытья рук и т.д.);
* коммуникативный альбом: фотографии близких людей; любимых видов деятельности ребенка; пиктограммы, связанные с удовлетворением физиологических потребностей ребенка (вода, еда, туалет); изображением эмоций ребенка; базовые коммуникативные функции (в т. ч. просьбу о помощи, приветствие, отказ, согласие и т. д.) и альбомы с карточками для коммуникации PECS.

Обязательной составляющей предметно-пространственной развивающей среды для ребенка с РАС является *оборудование уголка уединения* (зоны отдыха ребенка). Для этого используются: невысокие легкие передвижные ширмы, разноцветные драпировки разной величины, мягкие модули, подушки, балдахин, шатер, палатку, любое ограниченное пространство. В зоне отдыха размещают любимые игрушки ребенка, книги, фотографии, приятное для ребенка сенсорное оборудование, мягкая мебель и т.д. Детей необходимо обучить правилам поведения в уголке уединения.

Соблюдение четкого *распорядка дня* является условием успешной адаптации ребенка в образовательной организации. При подготовке ребенка к посещению детского сада необходимо учитывать склонность к постоянству. Любое изменение режима дня и распорядка занятий может повлиять на поведение ребенка. Дети с расстройствами аутистического спектра при восприятии информации в вербальной форме нуждаются в визуальном ее подкреплении. С этой целью используют визуальное расписание. Необходимость введения визуального расписания связана с тем, что у детей с РАС недостаточно сформировано понимание речи. Выбор вида визуального расписания зависит от возраста и интеллектуального развития ребенка. На первых порах используют фотографии, обозначающие занятия и режимные моменты. Многим детям с РАС требуется использование индивидуального визуального расписания (в него могут быть внесены коррекционные занятия, дополнительные перерывы и т.д.).

* 1. **Материально-технические условия реализации Программы**

Эффективным условием реализации инклюзивного образовательного процесса является организация предметно-развивающей среды, стимулирующей развитие самостоятельности, инициативы и активности ребенка, обеспечивающей развитие возможностей детей. Характеристики предметно-развивающей среды:

* безопасность;
* комфортность;
* соответствие возрастным особенностям развития детей и их интересам;
* вариативность;
* информативность.

Перечень игрового оборудования, диагностических материалов, используемых в сенсорной комнате, в группе компенсирующей направленности и в кабинетах специалистов, используемых для реализации АООП с РАС.

|  |  |
| --- | --- |
| **Наименование** | **Назначение** |
| Пуфик кресло с гранулами | Удобное сидение, наполненное полистирольными гранулами способствует тактильной стимуляции, расслабляющему воздействию. |
| Ковер напольный сенсорный | Используется для отдыха, релаксации, для зрительного восприятия, тактильности. |
| Сухой бассейн | Снижение двигательного тонуса. Регуляция мышечного напряжения.Развитие: кинестетической и тактильной чувствительности;* образа тела;
* пространственных восприятий и представлений;
* проприоцептивной чувствительности.

Коррекция уровня тревожности, агрессивности. |
| Мяч-антистресс | Предназначен для развития тактильных ощущений при воздействии на кожные рецепторы. |
| **Активизирующий блок** |
| Мягкая платформа с угловым зеркалом и пузырьковая колонна | Зрительная, тактильная и слуховая стимуляция |
| Фиброоптический душ «Облако» | Используется для зрительной стимуляции и релаксации. Используется с элементами цветотерапии. |
| Столик для рисования песком РАДУГА с подсветкой | Пескотерапия, развитие воображения, тактильная стимуляция. |
| **Общеоздоровительный блок** |
| Тактильная дорожка из 7-ми элементов | Развитие:* проприоцептивной чувствительности рецепторов стопы;
* координации движений;
* кинестетической чувствительности;
* мыслительной деятельности;
* речи, умения передавать ощущения, эмоции в речи;
* произвольного внимания. Закаливание. Профилактика

плоскостопия. |
| Балансировочная подушка  | Обеспечивает дополнительное сенсорное ощущение и возможность движения во время сидения. Уменьшает негативное отношение к занятию за столом, повышает усидчивостьи качество занятий |
| Оборудование для коррекции сенсорных ощущений «Носок для тела» | Способствует развитию мышц, действует на тактильную и вестибулярную системы, стимулирует проприоцептивную систему |
| Сухой душ | Разноцветные ленты стимулируют тактильные ощущения, помогают восприятию пространства и своего тела в этом пространстве. Зайдя внутрь можно посмотреть вверх и увидеть себя. За «струями» лент можно спрятаться от внешнего мира, что особенно важно для аутичных детей. |
| Яйцо совы | Мягкий шарообразный мешок, в который можно залезть целиком и почувствовать себя в тепле, комфорте и безопасности. Очень мощный инструмент сенсорной интеграции, стимулирует вестибулярный аппарат и проприоцептивные системы., релаксации. |
| **Развивающий блок** |
| Коорекционно-развивающее пособие для работы над сенсорным восприятием детей дошкольного возраста «Тактильное домино» | Для развития мелкой моторики, тактильной и зрительной стимуляции. |
| Коррекционно-развивающий комплект «Сенсорные пластины» | развитие внимания, памяти, мелкой моторики, развитие зрительной и тактильной стимуляции |
| Шарики массажные, щетки, рукавицы– являются важной частью «сенсорной диеты». | Позволяют уменьшить поиск сенсорных ощущений неприемлемым образом, а также снизить защитныереакции, связанные с прикосновениями к коже. |
| Балансировочные подушки | Обеспечивают дополнительное сенсорное ощущение и возможность движения во время сидения. Применение таких подушек уменьшает негативное отношение к занятиям за столом, повышают усидчивость и качество занятий. |
| Методика исследования интеллекта ребенка Стребелевой Е.А. | Цель проведение контроля над психическим развитием детей от 3 до 7 лет; выявление проблем развития для оказания своевременной дифференцированной коррекционной помощи каждому ребенку с учетом индивидуальной структуры нарушения. |
| Сенсорная комнатаСнижение двигательного тонуса. Регуляция мышечного напряжения.- Развите: кинестетической и тактильной чувствительности;-образа тела;-пространственных восприятий и представлений;-проприоцептивной чувствительности.Коррекция уровня тревожности, агрессивности.цветотерапия, воздействие на-зрительные ощущения-обогащение восприимчивости и воображения.-пескотерапия, развитие воображения, тактильная стимуляция | Сухой Бассейн * Фибероптический модуль «Облако»

-Пузырьковая колонна «Стелла»* Песочный стол
 |
| Различные игры и пособия, дидактические материалы  | Обеспечивают развитие и коррекцию психических познавательных процессов, речевой деятельности, эмоционально-волевой сферы. |

**Оборудование предметно-пространственной развивающей среды в кабинете**

**педагога-психолога**

Созданная в кабинете педагога-психолога *развивающая предметно-пространственная среда* обеспечивает максимальную реализацию образовательного потенциала пространства группы и кабинета и соответствует *принципам организации среды* таких, как:

* содержательная насыщенность;
* трансформируемость;
* полифункциональность;
* вариативность;
* доступность;
* безопасность. (ФГОС ДО п.3.3.4.)

Развивающая предметно-пространственная среда кабинета педагога-психолога:

* построена в соответствии с возрастом и индивидуальными особенностями развития детей с множественными нарушениями;
* создает возможности для успешного преодоления отставания в развитии,
* позволяет ребенку проявлять свои способности не только в организованной образовательной, но и в свободной деятельности,
* помогает утвердиться в чувстве уверенности в себе, а значит, способствует разностороннему гармоничному развитию личности;
* позволяет предусмотреть сбалансированное чередование специально организованной образовательной и не регламентированной деятельности детей в различные отрезки времени.

Предметно-развивающее пространство:

* дает возможность каждому ребенку упражняться в умении наблюдать, запоминать, сравнивать, добиваться поставленной цели под наблюдением взрослого и под его недирективным руководством;
* уравновешивает эмоциональный фон ребенка, способствует его эмоциональному благополучию.
* Система материальных объектов и средств деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание его развития, рационально организована и насыщена разнообразными предметами и игровыми материалами.

**Оборудование предметно-пространственной развивающей среды в кабинете педагога-психолога:**

* Зона для индивидуальной работы с детьми: стол, стулья, ковер, планшет.
* Зона для работы с песком, водой, пластилином, красками: стол, стулья, контейнеры с несколькими видами песка, контейнеры для воды, салфетки, одноразовая посуда для дыхательных упражнений (трубочки,), формочки, природный материал для работы, средства для изодеятельности.
* Стимульный материал.
* Оборудование для подвижных игр: тактильные коврики, сортер, мячи разного размера, напольные маяки и пр.
* Контейнеры с материалом для упражнений на мелкую моторику.
* Предметные картинки по изучаемым лексическим темам, сюжетные картинки, серии сюжетных картинок.
* Дидактические игры для развития навыков звукового и слогового анализа и синтеза («Подбери схему», «Помоги Незнайке», «Волшебные дорожки», «Раздели и забери», «Собери букеты» и т.п.).
* Материалы для обследования.
	1. **Планирование образовательной деятельности**

В связи с выраженной клинической и психолого-педагогической полиморфностью РАС и в соответствии с положениями ФГОС ДО и примерной ООП ДО Программа не предусматривает жёсткого регламентирования коррекционно-образовательного процесса и календарного планирования коррекционно-образовательной деятельности, оставляя воспитателям и специалистам ДОО пространство для гибкого планирования их деятельности, исходя из особенностей детей с РАС, условий образовательной деятельности, потребностей, возможностей и готовностей, интересов и инициатив родителей (законных представителей) воспитанников, педагогов и других сотрудников ДОО.

От МБДОУ «Детский сад № 105», реализующего АООП ДО для детей с РАС, не требуется ведение календарных учебных графиков (жёстко привязанных к годовому и другому типу планирования) и привязанных к календарю рабочих программ по реализации содержательных компонентов АООП ДО детей РАС.

Планирование деятельности специалистов опирается на результаты психолого- педагогической (в том числе с использованием тестовых инструментов) оценки индивидуального развития детей с РАС, и должно быть направлено, в первую очередь, на создание психолого-педагогических условий для развития каждого ребёнка, в том числе, на формирование развивающей предметно-практической среды.

Важным условием является составление индивидуального образовательного маршрута, который дает представление о ресурсах и дефицитах в развитии ребенка, о видах трудностей, возникающих при освоении основной образовательной программы ДО; раскрывает причину, лежащую в основе трудностей; содержит примерные виды деятельности, осуществляемые субъектами сопровождения. Регламент реализации образовательной деятельности и коррекционно-развивающих занятий с детьми с РАС определяется в соответствии с АООП и индивидуальными образовательными потребностями с учетом рекомендаций ТПМПК и/или ИПРА. Программа для детей с РАС обеспечивает оптимальное соотношение форм и видов деятельности, индивидуализацию содержания специальных психолого-педагогических технологий, учебно-методических материалов и технических средств. Образовательные цели, задачи и содержание обучения обсуждаются, утверждаются и реализуются с участием родителей (законных представителей ребенка). Активное включение семьи в образовательный процесс является необходимым условием полноценного психического развития ребенка с РАС, поэтому особое значение имеет последовательное повышение их педагогической компетентности в вопросах обучения и воспитания ребенка с целью оптимизации социальной ситуации развития.

**3.5. Литература**

**Программно – методическое обеспечение (РАС):**

1. Баряева, Л.Б. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / Л.Б. Баряева, О.П. Гаврилушкина, А.Зарин, Н.Д.Соколова. – СПб. : СОЮЗ. –2001. – С. 320. **(электронная версия)**
2. Баряева, Л.Б. Развитие связной речи дошкольников: модели обучения / Л.Б.Баряева, И.Н. Лебедева. – СПб. – 2005. – C. 92. **(электронная версия)**
3. Браткова, М.В. Коррекционное обучение и развитие детей раннего возраста в играх со взрослыми / М.В. Браткова, А.В. Закрепина, Л.В. Пронина. – М. : Парадигма, 2013. –С. 128. **(электронная версия)**
4. Дошкольное воспитание аномальных детей / О.П. Гаврилушкина, Н.Д. Соколова и др. ; под ред. Л.П. Носковой. – М. : Просвещение, 1993. – С. 224. **(электонно)**
5. Екжанова Е.А. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): с методическими рекомендациями) / Е.А. Екжанова, Е.А.Стребелева. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2020. **(книга)**
6. Екжанова, Е.А. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта: коррекционно-развивающее обучение и воспитание / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – М.: «Просвещение», 2005. – 272 с. **(электронная версия)**
7. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А., Коррекционно–развивающее обучение и воспитание: Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. Методические рекомендации. / Е.А. Екжанова, Е.А.Стребелева – М.: Просвещение **(электронная версия)**
8. Зарин, А. П. Комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка с проблемами в развитии : учебное пособие для вузов / А.П. Зарин. – Москва : Издательство Юрайт, 2022. – 320 с. – (высшее образование). – Текст : непосредственный.
9. Купер Дж.О., Херон Т.Э., Хьюард У.Л. Прикладной анализ поведения. Пер. с англ. – М., 2016. **(электронная версия)**
10. Лебедева, Е.Н. Ознакомление детей с отклонениями в умственном развитии со звуками окружающей действительности : метод. пособие. – М. : Классикс Стиль, 2007. – С.97. **(электронная версия)**
11. Манелис Н.Г., Волгина Н.Н., Никитина Ю.В., Панцырь С.Н., Феррои Л.М. Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. 94 с. **(электронная версия)**
12. Мелешкевич О.В., Эрц Ю.М. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА).– Бахрах-М, 2014. **(электронная версия)**
13. Морозова С.С. Коррекционная работа при осложнённых формах детского аутизма. Части I и II. – М., 2004. **(электронная версия)**
14. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжёлых и осложнённых формах. – М., 2007. **(электронная версия)**
15. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребёнок. Пути помощи. – М., 2007. **(электронная версия)**
16. Ньюмен Сара. Игры и занятия с особым ребенком. М.: Теревинф, 2011.
17. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS). Руководство для педагогов. Лори Фрост, Энди Бонди. С. – 396 **(распечатана)**
18. Стребелева Е. А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста. под ред. Е. А. Стребелевой. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Просвещение, 2004. — 164 с **(книга)**
19. Стребелева Е. А. Метод, пособие: с прил. альбома «Нагляд. материал для обследования детей»/[Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова и др.]; под ред. Е. А. Стребелевой.— 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Просвещение, Прил. (268. с. ил.). **(книга)**
20. Шрамм, Р. Детский аутизм и АВА: терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения/ Роберт Шрамм; пер. с англ. З. Измайловой–Камар; науч. ред. С. Анисимова.- Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2013. **(электронная версия)**
21. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия.— М.: Теровипф, 2004.— 136 с.— (Особый ребенок). **(электронная версия)**