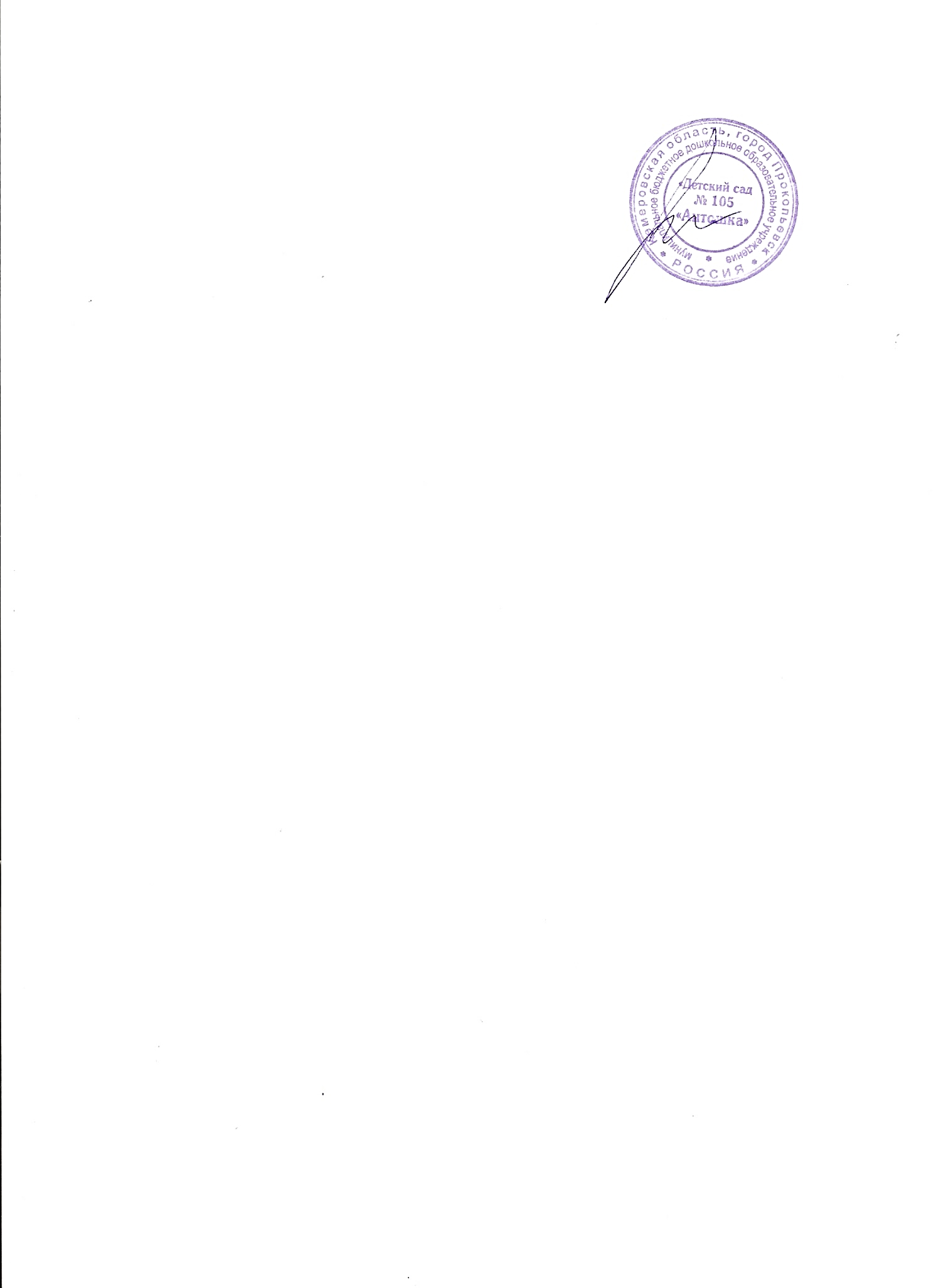
**муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение**

**«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**

**

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

# АДАПТИРОВАННАЯ ОСНОВНАЯ

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

# С РАС И РДА

**Прокопьевский городской округ, 2022г.**

*Составители:*

*Макарова Светлана Николаевна, заведующий МБДОУ «Детский сад №105»;*

*Рудякова Елена Васильевна, старший воспитатель «Детский сад №105»;*

*Сафронова Елена Викторовна, педагог - психолог МБДОУ «Детский сад №105»;*

*Исаева Елена Васильевна, учитель-логопед МБДОУ «Детский сад №105»;*

*Демидова Инна Ильгизовна, учитель-дефектолог МБДОУ «Детский сад №105»;*

*Пугачёва Алёна Николаевна, тьютер МБДОУ «Детский сад №105»;*

*воспитатели:*

*Нюкалова Екатерина Олеговна, Бонаренко Ольга Васильевна;*

*член Управляющего совета МБДОУ «Детский сад №105»: Учуватова Юлия Александровна (родитель, законный представитель).*

**АДАПТИРОВАННАЯ ОСНОВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ для детей с РАС и РДА муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №105 «Антошка»**

Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования разработана в соответствии с требованиями к структуре основной образовательной программы дошкольного образования, которые определены во втором разделе федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, на основе Примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования для детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Программа состоит из целевого, содержательного и организационного разделов, каждый из которых включает обязательную часть и часть, формируемую участниками образовательных отношений, а также ее краткой презентации.

СОДЕРЖАНИЕ

|  |  |
| --- | --- |
| 1. **Целевой раздел**…… | 4 |
| **1.1.Пояснительная записка……………………………………………………………………** | 4 |
| 1.2.Цели и задачи Программы……………………………………………………………………… | 4 |
| 1.1.2.Принципы и подходы к формированию Программы……………………………………… | 5 |
| 1.1.3.Значимые для разработки и реализации Программы характеристики детей с РАС и РДА…… | 10 |
| 1.1.4.Возрастная характеристика развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития ………………………………………………………………………… | 13 |
| 1.1.5. Возрастные характеристика развития детей с нарушение интеллекта………………………. | 15 |
| **1.2.Планируемые результаты образовательной деятельности по реализации Программы**… | 16 |
| 1.2.1.Целевые ориентиры этапа помощи в раннем возрасте………………………………………… | 16 |
| 1.2.2.Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС и РДА…………………………………………………………………………………………................... | 18 |
| 1.2.2.1.Целевые ориентиры на этапе завершения детьми с РАС и РДА с третьим уровнем тяжести аутистических расстройств по DSM-5… | 18 |
| 1.2.2.2.Целевые ориентиры на этапе завершения детьми с РАС и РДА со вторым уровнем тяжести аутистических расстройств по DSM-5…… | 19 |
| 1.2.2.3. Целевые ориентиры на этапе завершения детьми с РАС и РДА с первым уровнем тяжести аутистических расстройств по DSM-5 | 20 |
| **1.3.Принципы оценивания качества образовательной деятельности по реализации Программы…** | 21 |
| **1.4.Часть, формируемая участниками образовательных отношений……………** | 22 |
| **2.Содержательный раздел……………………………………** | 24 |
| 2.1. Общие положения……………………………………. | 24 |
| 2.2 .Описание образовательной деятельности……………………….. | 25 |
| 2.2.1.Помощь детям группы повышенного риска формирования РАС и РДА в раннем возрасте…… | 25 |
| 2.2.1.1.Развитие эмоциональной сферы……………………………………… | 26 |
| 2.2.1.2.Развитие сенсорно-перцептивной сферы…………………………….. | 27 |
| 2.2.1.3.Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности……………….. | 30 |
| 2.2.1.4.Формирование и развитие коммуникации………………………………… | 30 |
| 2.2.1.5.Речевое развитие…………………………………………………………. | 32 |
| 2.2.1.6.Профилактика формирования проблем поведения и их коррекция………… | 34 |
| 2.2.1.7.Развитие двигательной сферы и физическое развитие………… | 36 |
| 2.2.1.8.Формирование произвольного подражания и предпосылок игровой деятельности… | 39 |
| 2.2.1.9.Формирование навыков самообслуживания и бытовых навыков…… | 39 |
| 2.2.1.10. Формирование навыков самостоятельности…………. | 40 |
| 2.2.1.11.Другие направления образовательной деятельности… | 40 |
| **2.2.2.Начальный этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра**…… | 40 |
| 2.2.2.1.Формирование и развитие коммуникации………… | 40 |
| 2.2.2.2.Коррекция нарушений речевого развития………... | 41 |
| 2.2.2.3.Развитие навыков альтернативной коммуникации……….. | 43 |
| 2.2.2.4.Коррекция проблем поведения………….. | 43 |
| 2.2.2.5.Коррекция и развитие эмоциональной сферы…………….. | 46 |
| 2.2.2.6.Формирование навыков самостоятельности…………… | 46 |
| 2.2.2.7.Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам……… | 48 |
| 2.2.2.8.Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности…….. | 49 |
| **2.2.3.Основной этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра и ранним детским аутизмом**……………………….. | 50 |
| 2.2.3.1.Социально-коммуникативное развитие………… | 50 |
| 2.2.3.2.Речевое развитие……………………. | 53 |
| 2.2.3.3.Познавательное развитие………………………... | 54 |
| 2.2.3.4.Художественно-эстетическое развитие………………… | 56 |
| 2.2.3.5. Физическое развитие…………………………………………………. | 57 |
| 2.2.4.Пропевтический этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра… | 58 |
| 2.2.4.1.Формирование социально-коммуникативных функций у детей с аутизмом в пропедевтическом периоде дошкольного образования……………………... | 58 |
| 2.2.4.2.Коррекция проблемного поведения как часть подготовки ребенка с аутизмом к школьному обучению………………………………... | 59 |
| 2.2.4.3.Организационные проблемы перехода ребенка с аутизмом к школьному обучению | 60 |
| 2.2.4.4.Навыки самообслуживания и бытовые навыки, необходимые ребенку с аутизмом к началу обучения к школе……………. | 62 |
| 2.2.4.5.Формирование академических навыков в пропедевтическом периоде дошкольного образования детей с аутизмом………………………….. | 62 |
| 2.3.Формы, способы, методы и средства реализации Программы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей с РАС и РДА…. | 69 |
| 2.3.1.Формы реализации Программы………………………......... | 69 |
| 2.3.2.Методы и способы реализации Программы………... | 71 |
| 2.4.Особенности образовательной деятельности разных видов и культурных практик…….. | 76 |
| 2.5.Способы и направления поддержки детской инициативы………… | 78 |
| 2.6.Взаимодействие взрослых с детьми с расстройствами аутистического спектра… | 79 |
| 2.7.Взаимодействие педагогического коллектива с семьями, в которых есть дети с расстройствами аутистического спектра………………... | 79 |
| 2.8.Образовательная деятельность по профессиональной коррекции нарушений развития детей | 80 |
| 2.9.Часть, формируемая участниками образовательных отношений**…….** | 85 |
| **3.Организационный раздел…………………..** | 86 |
| 3.1.Обеспечение психолого-педагогических условий реализации Программы…….. | 86 |
| 3.2.Организация развивающей психолого-педагогической среды………. | 86 |
| 3.3.Кадровые условия реализации Программы……………… | 92 |
| 3.4.Материально-технические условия реализации Программы……………… | 94 |
| 3.5.Финансовые условия реализации Программы………………………… | 97 |
| 3.6.Планирование образовательной деятельности………………………... | 98 |
| 3.7.Режим дня и распорядок | 98 |
| 3.7.1.Особенности организации режимных моментов…… | 98 |
| 3.7.2.Примерный распорядок дня детей с РАС……… | 100 |
| 3.8.Перечень нормативных документов…………… | 104 |
| 3.9.Рекомендуемая литература………... | 104 |

# Целевой раздел

# Пояснительная записка

# Цели и задачи Программы

Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования для детей с РАС и РДА (далее - Программа) муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №105 «Антошка» (далее ДОУ) разработана в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее ФГОС ДО, Стандарт) к структуре основной образовательной программы дошкольного образования (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г. № 1155), с учетом Примерной адаптированной основной образовательной программой дошкольного образования для детей с расстройствами аутистического спектра

Целью Программы является обеспечение реализации коррекционно- образовательной составляющей комплексного психолого-педагогического и медико- социального сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) для достижения возможно более высокого уровня социальной адаптации и социализации, самостоятельности и независимости, достойного качества жизни.Цель АООП дошкольного образования детей с РАС достигается в соответствии с ФГОС дошкольного образования посредством решения следующих задач:

- комплексного сопровождения аутичных детей дошкольного возраста, включая коррекцию и(или) компенсацию основных нарушений, обусловленных аутизмом, а также других сопутствующих нарушений развития различного генеза;

- оказания специализированной комплексной помощи в освоении содержания образования;

- охраны и укрепления физического и психического здоровья детей с РАС;

- обеспечения преемственности целей, задач и содержания образования,

реализуемых в соответствии с основной образовательной программой дошкольного образования;

- создания на основе результатов коррекционно-образовательного процесса благоприятных условий развития детей с РАС в соответствии с их возможностями, индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребёнка;

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

- формирования личности ребёнка с аутизмом, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирования предпосылок учебной деятельности;

- обеспечения вариативности образовательной траектории дошкольного уровня с учётом особенностей развития детей с аутизмом, включая выраженную полиморфность РАС;

- формирования социокультурной среды, соответствующей индивидуальным и психофизическим особенностям детей с РАС;

- сотрудничества с семьёй, в которой есть ребёнок с аутизмом, обеспечения психолого-педагогической поддержки такой семьи, повышения компетенции родителей (законных представителей) в вопросах особенностей развития детей с РАС и основах их комплексного сопровождения.

В целях обеспечения реализации АООП ДО детей с РАС может быть использована сетевая форма взаимодействия, включая ресурсы других образовательных и иных организаций.

# 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);

- мониторинг реализации принятой индивидуальной коррекционно- образовательной программы.

**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.

# 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.

# 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).

# Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с расстройствами аутистического спектра и ранним детским аутизмом:

* + - 1. ***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.
  + - 1. ***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).
  + - 1. ***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.

# Принципы оценивания качества образовательной деятельности по реализации Программы

Концептуальные основания оценки качества образовательной деятельности определяются требованиями Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», а также ФГОС дошкольного образования, в котором определены государственные гарантии качества образования.

Оценка качества дошкольного образования (соответствия образовательной деятельности, реализуемой ДОО, заданным требованиям Стандарта и Программы в дошкольном образовании детей с РАС) направлена, в первую очередь, на оценивание созданных ДОО условий образовательной деятельности, включая психолого-педагогические, кадровые, материально-технические, финансовые, информационно-методические, управление ДОО и т.д.

Программой не предусматривается оценивание качества образовательной деятельности Организации на основе достижения детьми с РАС планируемых результатов освоения Программы.

Целевые ориентиры, представленные в Программе:

* не подлежат непосредственной оценке;
* не являются непосредственным основанием оценки как итогового, так и промежуточного уровня развития обучающихся с РАС;
* не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей с РАС;
* не являются основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки детей с РАС;
* не являются непосредственным основанием при оценке качества образования. Программой предусмотрена система мониторинга динамики развития детей, динамики их образовательных достижений, основанная на методе наблюдения и включающая:

педагогические наблюдения, педагогическую диагностику, связанную с оценкой эффективности педагогических действий с целью их дальнейшей оптимизации;

детские портфолио, фиксирующие достижения ребенка в ходе образовательной деятельности;

карты развития ребенка дошкольного возраста с РАС;

различные шкалы индивидуального развития ребенка с РАС.

Программа предоставляет ДОО право самостоятельного выбора инструментов педагогической и психологической диагностики развития детей, в том числе, его динамики.

В соответствии со Стандартом и принципами Программы оценка качества образовательной деятельности по Программе:

1. поддерживает ценности развития и позитивной социализации ребёнка дошкольного возраста с РАС;
2. учитывает факт разнообразия путей развития ребёнка с РАС;
3. ориентирует систему дошкольного образования на поддержку вариативности используемых образовательных программ и организационных форм дошкольного образования для детей дошкольного возраста с РАС;
4. обеспечивает выбор методов и инструментов оценивания для семьи, образовательной организации и для педагогов Организации в соответствии:

с разнообразием вариантов развития ребенка с РАС в дошкольном детстве, разнообразием вариантов образовательной среды,

разнообразием местных условий в разных регионах и муниципальных образованиях Российской Федерации;

1. представляет собой основу для развивающего управления программой дошкольного образования для детей с РАС на уровне дошкольной образовательной организации, обеспечивая тем самым качество основных образовательных программ дошкольного образования в разных условиях.

Программой предусмотрены следующие уровни системы оценки качества: внутреннее самообследование, оценка, самооценка ДОО; внешняя оценка дошкольной образовательной организации, в том числе независимая профессиональная и общественная оценка.

На уровне ДОО система оценки качества реализации Программы решает задачи:

повышения качества реализации программы дошкольного образования; реализации требований Стандарта к структуре, условиям и целевым ориентирам основной образовательной программы дошкольной организации; обеспечения объективной экспертизы деятельности ДОО в процессе оценки качества адаптированной программы дошкольного образования детей с РАС; задания ориентиров педагогам в их профессиональной деятельности перспектив развития ДОО; создания оснований преемственности между дошкольным и начальным общим образованием обучающихся с РАС.

Важнейшим элементом системы обеспечения качества дошкольного образования в ДОО является оценка качества психолого-педагогических условий реализации адаптированной основной образовательной программы в предлагаемой системе оценки качества образования на уровне ДОО. Это позволяет выстроить систему оценки и повышения качества вариативного,

развивающего дошкольного образования в соответствии со Стандартом посредством экспертизы условий реализации Программы.

Результаты оценивания качества образовательной деятельности формируют доказательную основу для корректировки образовательного процесса и условий образовательной деятельности.

Важную роль в системе оценки качества образовательной деятельности играют родители (законные представители) обучающихся с РАС и другие субъекты образовательных отношений, участвующие в оценивании образовательной деятельности ДОО, предоставляя обратную связь о качестве образовательной деятельности ДОО.

**1.4. Часть, формируемая участниками образовательных отношений**

В коррекционно-развивающей работе с детьми с РДА и РАС учитываются демографические, национально-культурные особенности народов, проживающих на территории Кемеровской области-Кузбасса.

Реализация регионального компонента осуществляется через знакомство с национально-культурными особенностями Кузбасса и города Прокопьевска. Данная информация реализуется через беседы, дидактические игры, рассматривание иллюстраций 1 раз в 2 недели.

**Цель** реализации регионального компонент**а** в ДОО – воспитать ценностно-смысловое отношение к традициям народов Кемеровской области-Кузбасса в процессе знакомства с их бытом, традициями, культурой, природой.

**Направления:**

* ознакомление детей с РАС национальным культурным наследием населения Кузбасса;
* экологическое воспитание дошкольника.

**Задачи:**

* развивать речевую культуру;
* познакомить детей со всеми видами фольклора (сказки, песенки, потешки, заклички, пословицы, поговорки, загадки, хороводы), так как фольклор является богатейшим источником познавательного и нравственного развития детей;
* воспитание любви к родному дому, семье, уважения к родителям и их труду;
* формирование представлений о животном и растительном мире родного края;
* создание предметно-пространственной среды для реализации регионального компонента.

**Принципы работы:**

* системность и непрерывность;
* личностно-ориентированный гуманистический характер взаимодействия детей и взрослых;
* свобода индивидуального личностного развития;
* признание приоритета ценностей внутреннего мира ребенка, опоры на позитивный внутренний потенциал развития ребенка;
* принцип регионализации (учет специфики региона).

**Планируемые результаты:**

* эмоционально реагирует на народный фольклор;
* владеет элементарными речевыми навыками либо средствами альтернативной коммуникации;
* владеет представлениями о себе, своей семье, о животном и растительном мире;
* проявляет интерес к играм и забавам
* сформированы предпосылки и основы экологического мироощущения, нравственного отношения к позитивным национальным традициям и общечеловеческим ценностям;
* сформированы знания, умения и навыки, связанные с жизнью человека в обществе.

# Содержательный раздел

# Общие положения

Содержание АООП дошкольного образования включает две составляющих (два направления) коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС и РДА и определяет их взаимосвязь и соотношение на этапах дошкольного образования. Это:

1. 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
2. освоение содержания программ в традиционных образовательных областях (социально-коммуникативном, познавательном, речевом, художественно- эстетическом и физическом развитии).

Учитывая прямую связь основных симптомов аутизма с социальной жизнью человека и первазивный характер расстройств при РАС, коррекционная работа рассматривается как условие и предпосылка второй составляющей Программы, то есть дошкольное образование при РАС должно начинаться с решения проблем первой, коррекционной составляющей с постепенным переходом ко второй составляющей.

В связи с этим на этапе помощи в раннем возрасте и начальном этапе дошкольного образования основным содержанием становится специальная коррекционная работа, тогда как освоение содержания Программы в традиционных образовательных областях становится возможным на основном этапе дошкольного образования детей с РАС. На этом этапе Программа по организационно - управленческим характеристикам становится близкой к модульной.

Переход от начального этапа к основному – возраст начала этого перехода, его продолжительность, содержательная и методическая стороны – определяются результатами начального этапа, которые, в свою очередь, зависят от уровня тяжести аутистических расстройств, спектра и выраженности сопутствующих расстройств, своевременности диагностики и адекватности характеристик комплексного сопровождения особенностям каждого ребёнка. На основном этапе коррекционная работа продолжается и в форме специальных занятий, и в форме введения коррекционной составляющей в Программы основных образовательных областей.

Пропедевтический этап выделен особо в связи с выраженной стереотипностью детей с РАС, их сложной, часто болезненной реакцией на изменения в окружающем. В зависимости от уровня тяжести нарушений в программе пропедевтического периода делается акцент на формирование жизненной компетенции (эта составляющая необходима всем детям с аутизмом) и на подготовку к освоению академического компонента НОО.

Разграничения по этапам дошкольного образования, уровням тяжести аутистических расстройств, возрасту детей с РАС трудно соотносятся между собой, строгое и однозначное разделение программы на градации по схеме «этап А; уровни 3, 2, 1» представляется громоздким, будет содержать большое количество повторов и затруднять представление общей картины дошкольного образования и пользование Программой. В целях преодоления этих трудностей использована следующая структура Программы.

Первый и последний этапы (помощь в раннем возрасте и пропедевтический) выделяются как самостоятельные. Начальный этап рассматривается как старт специальной индивидуализированной коррекционной работы. Для каждого направления составляется единая программа (может рассматриваться как модуль), реализация которой происходит с учётом индивидуальных особенностей каждого ребёнка. Основной этап – освоение программ образовательных областей, которое начинается в разное время в соответствии с готовностью ребёнка к началу освоения той или иной программы. По тому же принципу осуществляется определение содержания и время начала работы по тем или иным составляющим программы пропедевтического периода.

Подраздел 2.3 посвящён взаимодействию взрослых (педагогов, психологов, воспитателей, других сотрудников ДОО), а также (и, может быть, в первую очередь) родителей (законных представителей) с ребёнком с аутизмом.

Высокая значимость сотрудничества коллектива ДОО с родителями (законными представителями) и другими членами семьи, в которой есть ребёнок с РАС, отражена в выделении этой темы в подраздел 2.4.

# Описание образовательной деятельности

# 2.2.1. Помощь детям группы повышенного риска формирования расстройств аутистического спектра в раннем возрасте

На этапе помощи в раннем возрасте происходит выявление детей группы повышенного риска формирования РАС (далее: «группа риска»), которым оказывают общеукрепляющую и общеразвивающую, неспецифическую по отношению к аутизму помощь в связи с коморбидными расстройствами.

Специальная коррекция аутистических расстройств начинается с использования **развивающих методов** коррекции аутизма. Она постепенно индивидуализируется по мере получения результатов динамического наблюдения, уточнения индивидуального психолого-педагогического профиля и накопления материалов, необходимых для формирования индивидуальной программы развития. Традиционно этап помощи в раннем возрасте завершается, примерно, в 3 года.

Однако, в случае РАС такой критерий использовать нецелесообразно: без смягчения социально-коммуникативных и поведенческих проблем занятия ребенка с аутизмом в группе ДОО в современной ситуации представить очень сложно, а к трем годам желаемый уровень адаптационных возможностей, как правило, не достигается. «Концепция ранней помощи в Российской Федерации до 2020 года» (далее – «Концепция РП») допускает пролонгацию ранней помощи на весь период дошкольного детства, но в случае РАС это не представляется оправданным. Содержание занятий и методические решения, необходимые для смягчения основных нарушений, свойственных аутизму, выходят за рамки традиционных функций системы ранней помощи, поскольку здесь требуется значительный объем высокоспециализированной индивидуальной лечебно-коррекционной работы. Фактически, этот этап должен продолжаться столько времени, сколько потребуется для формирования минимального уровня социально-коммуникативных и поведенческих навыков, достаточных для участия ребенка с РАС в групповых занятиях.

Представляется, что период помощи в раннем возрасте целесообразно заканчивать с установлением диагноза из входящих в РАС («детский аутизм»,

«атипичный аутизм», «синдром Аспергера»; после введения МКБ-11 – диагноза

«РАС»), то есть примерно 3 – 3,5 года, и создать условия для дальнейшей подготовки ребёнка с РАС к переходу в ДОО, для чего необходимо, во-первых, обеспечить возможность интенсивной, индивидуальной и специализированной коррекции обусловленных аутизмом трудностей, одновременно являющихся главным препятствием для начала посещения ДОО, во-вторых, «дозированное» введение ребенка с РАС в группу ДОО с постепенным увеличением периода его пребывания в группе сверстников в течение дня, по мере адаптации и решения поведенческих, социально-коммуникативных, речевых и других проблем.

Программы помощи в раннем возрасте должны быть строго индивидуальными, но, вместе с тем, в случае группы риска по РАС индивидуализация происходит постепенно, по мере созревания аутистической симптоматики*.* ФГОС ДО выделяет пять образовательных областей, что на этапе помощи в раннем возрасте не представляется оправданным, так как успешная работа в соответствии с этими областями возможна только при условии смягчения (в идеале преодоления) трудностей, связанных с аутизмом. На этапе помощи в раннем возрасте детям с РАС выделяют приоритетные направления коррекционно-развивающей работы, что в какой-то степени условно, так как на практике их полностью разделить невозможно (что ведёт к некоторому количеству неизбежных повторов), но из методических соображений, с опорой на ведущее направление сопровождения всё же целесообразно.

Таких направлений девять:

* развитие эмоциональной сферы;
* развитие сенсорно-перцептивной сферы;
* формирование предпосылок интеллектуальной деятельности;
* формирование и развитие коммуникации;
* речевое развитие;
* профилактика и коррекция проблем поведения;
* развитие двигательной сферы;
* формирование навыков самостоятельности;
* обучение элементам навыков самообслуживания и бытовых навыков.

# Развитие эмоциональной сферы

Эмоциональные нарушения занимают очень важное место в структуре аутистических расстройств не только с клинико-психологических позиций, но в связи с непосредственной связью с тоническим блоком мозга, нарушение которого часто рассматривается как основное при аутизме. Отдельные задачи эмоционального развития входят в другие приоритетные направления сопровождения.

1. *Установление эмоционального контакта с аутичным ребёнком –* очень важный момент не только в эмоциональном развитии ребёнка с аутизмом, но и его сопровождении в целом. В раннем детстве в установлении эмоционального контакта следует опираться на потенциально более зрелую в этом возрасте соматовегетативную сферу: взаимодействие с ребёнком при переодевании и выполнении гигиенических процедур, в связи с кормлением, сном, купанием, прогулками – и тактильный, и речевой, и – по возможности – зрительный контакты должны происходить в эмоционально приятной, комфортной атмосфере. В то же время, необходимо чётко понимать, что приятные ощущения не являются самоцелью: это средство формирования потребности в контакте, взаимодействии – сначала, как правило, с мамой, потом – с другими близкими и так далее. Контакт не должен быть сам по себе, он должен перейти в совместное действие взрослого с ребёнком.
2. *Формирование способности эмоционального взаимодействия с другими людьми и окружающим миров в целом:*

* формирование способности выделять признаки эмоционального состояния других людей и адекватно на них реагировать;
* развитие способности к эмоциональному резонансу, в перспективе – к сопереживанию, сочувствию, состраданию;
* уметь выделять определённые явления окружающего мира (голоса людей и их лица, звуки музыкальных инструментов, природные и бытовые звуки, природные явления и др.), связывая их с тем или иным эмоциональным смыслом (используя различные приёмы, например, эмоциональное заражение);

*Использование аффективно значимой цели в качестве фактора, организующего поведение* (через эмоциональное тонизирование при определённом уровне развития аффективной сферы): например, чтобы получить желаемое, научиться использовать указательный жест. Подкреплением должно стать не только удовлетворение желания, но и похвала другого человека, и нужно стремиться к тому, чтобы постепенно она стала более важной, чем материальный результат.

# Развитие сенсорно-перцептивной сферы

Согласно DSM-5 и МКБ-11, особенности сенсорно-перцептивной сферы относят к одним из основных признаков аутизма. Именно через сенсорные каналы человек – в том числе и ребёнок с аутизмом – получает всю непосредственную информацию об окружающем мире. От уровня развития сенсорно-перцептивной сферы, качественных характеристик восприятия зависит не только накопление чувственного опыта и формирование сенсорных образов, но и фактически всё психическое и физическое развитие человека.

Содержание направления включает 6 разделов: «Зрительное восприятие»,

«Слуховое восприятие», «Кинестетическое восприятие», «Восприятие запаха»,

«Восприятие вкуса» и «Формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина)». Содержание каждого раздела представлено по принципу «от простого к сложному». Сначала проводится работа, направленная на расширение диапазона воспринимаемых ощущений ребенка, стимуляцию активности. Под активностью подразумеваются психические, физические, речевые реакции ребенка, например: эмоционально-двигательная отзывчивость, концентрация внимания, вокализация. В дальнейшем в ходе обучения формируются сенсорно-перцептивные действия. Ребенок учится не только распознавать свои ощущения, но и перерабатывать получаемую информацию, адекватно на неё реагировать, что в будущем поможет ему лучше ориентироваться в окружающем мире.

Работа по развитию сенсорно-перцептивной сферы должна учитывать, что у части детей с РАС может быть повышенная чувствительность к стимулам той или иной модальности, не учитывая чего можно спровоцировать нежелательные поведенческие реакции и предпосылки к формированию страхов.

## Зрительное восприятие:

* стимулировать фиксацию взгляда на предмете;
* стимулировать функцию прослеживания взором спокойно движущегося объекта;
* создавать условия для фиксации взгляда ребенка на лице взрослого, находящегося на расстоянии вытянутой руки;
* стимулировать установление контакта «глаза в глаза»;
* стимулировать пространственное восприятие, развивая согласованные движения обоих глаз при использовании движущегося предмета (игрушки);
* стимулировать рассматривание предмета, захватывание его рукой на доступном расстоянии для захвата;
* совершенствовать прослеживание и возникновение связи «глаз-рука» (предпосылки зрительно-моторной координации);
* развивать концентрацию зрительного внимания ребенка на предметах, находящихся рядом с ребенком, а также на небольшом удалении;
* стимулировать развитие координации движений рук при обеспечении зрительного прослеживания в процессе действий с предметами различной формы (неваляшки, мячи, шары, кубики, пирамидки и др.), побуждать к действиям хватания, ощупывания и др.;
* формировать зрительное восприятие разных предметов, учить дифференцировать предметы (игрушки), имеющие разные функциональное назначение (мяч, машинка, кубик и т.д.);
* учить различать предметы по цвету, форме, размеру;
* развивать способность переключать зрительное внимание с одного предмета на другой, с одной детали предмета на другую деталь того же предмета;
* формировать умение выделять изображение объекта из фона;
* создавать условия для накопления опыта реагирования на зрительные стимулы.

## Слуховое восприятие:

* развивать слуховые ориентировочные реакции на звучащие стимулы (погремушки, колокольчики, шарманки);
* стимулировать проявления эмоциональных и двигательных реакций на звучание знакомых игрушек;
* побуждать прислушиваться к звукам, издаваемым различными предметами и игрушками, улыбаться, смеяться в ответ на звучание, тянуться к звучащим предметам, манипулировать ими;
* замечать исчезновение из поля зрения звучащей игрушки, реагировать на звук или голос, подкрепляя демонстрацией игрушки, возможностью погреметь, сжать игрушку самостоятельно или совместно со взрослым;
* побуждать ребенка определять расположение звучащей игрушки, говорящего человека, находящегося сначала справа и слева, затем – спереди и сзади при постоянно увеличивающемся расстоянии;
* расширять диапазон узнаваемых звуков, знакомя с музыкальными звуками (дудочки, бубен, металлофон);
* активизировать возможность прислушиваться к звучанию невидимой игрушки, ожидать ее появления сначала в одном месте (за ширмой, из-под салфетки и т. д.), а затем в разных местах;
* привлекать внимание к быстрым и медленным звучаниям игрушек и музыки, двигаться вместе с малышами в темпе звучания: хлопать ладошками малыша, покачивать на руках или на коленях, демонстрировать малышу низкое и высокое звучание голоса, соотнося их с конкретными игрушками и игровой ситуацией;
* создавать условия для накопления опыта восприятия различных звуков окружающего мира, фиксировать внимание на различных звуках в быту (стуке в дверь, телефонном звонке, шуме льющейся воды, звуке падающего предмета), называя соответствующие предметы и действия;
* расширять слуховое восприятие звуков природы (шум ветра, шум воды и др.), голосов животных и птиц, подражать им;
* совершенствовать слуховое восприятие через игры с музыкальными инструментами, учить дифференцировать их звучание (рояль, барабан; металлофон, шарманка; бубен, свирель), выполняя при этом действия с музыкальными инструментами (игрушками);
* учить узнавать и различать скрытые от ребенка игрушки по их звучанию, голоса животных при использовании дидактических игр («Кто там?», «Кто пришел вначале?», «Кто спрятался?» и др.);
* учить различать людей по голосу, выделять голос человека на общем звуковом фоне;
* создавать условия для пространственной ориентировки на звук, используя звучания игрушек в качестве сигнала к началу или прекращению действий в подвижных играх и упражнениях, побуждая детей определять расположение звучащего предмета, бежать к нему, показывать и называть его.

## Тактильное и кинестетическое восприятие:

* активизировать позитивные эмоциональные реакции на прикосновение, поглаживание и другие тактильные стимулы улыбкой, ласковыми словами;
* вызывать спокойные реакции на контакт с руками другого человека и оказание физической помощи (рука в руке, рука на локте, плече и т.д.);
* добиваться спокойных реакций на соприкосновение с различными материалами (дерево, металл, клейстер, пластмасса, бумага, вода и др.), различными по температуре (холодный, теплый), фактуре (гладкий, шероховатый), вязкости (твёрдый, жидкий, густой, сыпучий);
* развивать тактильно-кинестетическое восприятие через накопление разнообразных ощущений в результате давления на поверхность тела, изменения положения тела, его отдельных частей;
* развивать тактильно-кинестетическое восприятие через накопление разнообразных ощущений на исходящую от объектов вибрацию;
* развивать тактильно-кинестетическое восприятие через накопление разнообразных ощущений и восприятий путем обследования различной предметной среды, предлагать ребенку для захватывания, сжимания предметы разной формы, цвета, фактуры;
* развивать различение наощупь материалов (дерево, металл, клейстер, крупа, вода и др.) по температуре (холодный, горячий)**,** фактуре (гладкий, шероховатый)**,** влажности (мокрый, сухой)**,** вязкости (жидкий, густой);
* формировать умения дифференцировать игрушки (предметы) на основе тактильного восприятия их разных свойств (раскладывать мячики в две коробочки – колючие и мягкие, опираясь на их тактильные свойства);

## Восприятие вкуса:

* различать продукты по вкусовым качествам (сладкий, горький, кислый, соленый);
* узнавать знакомые продукты на вкус (шоколад, груша и др.).

## Восприятие запаха:

* вызывать спокойные реакции на запахи (продуктов, растений).
* узнавать объекты по запаху (лимон, банан, какао и др.).

## Формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина)

* обогащать опыт манипулятивной деятельности ребенка с предметами различной формы, величины, разного цвета;
* формировать ориентировку на внешние свойства и качества предметов, их отличие (по цвету, форме, величине) с использованием зрительного, тактильно- двигательного восприятия;
* учить сравнивать внешние свойства предметов («такой – не такой», «дай такой же»);
* формировать способы сравнения разных свойств предметов (путем наложения, сортировки и др.).

## Формирование полисенсорного восприятия:

* создавать условия для развития у ребенка зрительного восприятия с опорой на другие виды ощущений и восприятия: показывать предмет или его изображение по его звучанию (запаху, тактильным характеристикам).

# Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности

В отечественном образовании при выборе и/или составлении программы, учебного плана одним из важнейших критериев является уровень интеллектуального развития ребёнка.

Работа по формированию предпосылок интеллектуальной деятельности является обязательной составляющей комплексного сопровождения детей с РАС. Она особенно важна в случае тяжёлых и осложнённых форм РАС и должна начинаться как можно раньше. В отечественной дефектологической школе занятия с детьми раннего возраста, направленные на развитие предпосылок интеллектуальной деятельности, всегда происходят в игровой форме, и учитывают эмоциональную составляющую контакта взрослого с ребенком раннего возраста.

В АВА-подходе (прикладном анализе поведения) с детьми раннего возраста уже могут проводиться занятия в специально сформированной учебной ситуации. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности, обычно, начинают с отработки таких простейших навыков, как соотнесение и различение.

# Формирование и развитие коммуникации

Освоение содержания этого приоритетного направления проводится в процессе взаимодействия детей с ближним социальным окружением, и рассматривается как основа формирования потребности в общении, форм и способов общения, а в дальнейшем, - игровой деятельности или её предпосылок, основ развития личности ребенка с аутизмом.

Несмотря на то, что целевой группой Программы являются дети с РАС, задачи, которые решаются в развивающей работе с детьми раннего возраста в той или иной степени актуальны для всех детей, как уже имеющих выявленные нарушения развития различного генеза, так и находящихся в группе риска. Таким образом, имеются как общие задачи, безотносительно специфики нарушений, так и те, которые ориентированы на особенности развития детей группы риска по формированию РАС. Диагностика генеза наблюдаемых нарушений развития также является одной из важнейших задач этапа ранней помощи.

Основополагающим является формирование способов принятия, установления и поддержания контакта ребенка со взрослым и научение малыша приёмам взаимодействия со взрослыми. Большую роль играет эмоциональный контакт с близким взрослым (матерью, отцом), который является важным звеном становления мотивационной сферы ребёнка.

Содержание этого приоритетного направления коррекционно-развивающей работы подразделяется на:

* формирование потребности в коммуникации, развитие эмоциональных средств общения ребенка с матерью и другими близкими взрослыми, формирование способности принимать контакт;
* развитие взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками;
* развитие основ социального поведения, в том числе предпосылок учебного поведения.

## Формирование потребности в коммуникации, развитие эмоциональных средств общения ребенка с матерью и другими близкими взрослыми, формирование способности принимать контакт:

* формировать потребность в общении с близким взрослым в процессе удовлетворения физических потребностей ребенка;
* формировать у ребенка эмоциональную отзывчивость через теплые эмоциональные отношения с матерью, чувства доверия и привязанности к близким взрослым;
* создать условия для пробуждения у ребенка ответных реакций на контакт с ним близкого взрослого;
* формировать эмоционально-личностные связи ребенка с близкими взрослыми, положительное взаимодействие между матерью и младенцем: синхронность, взаимность, совместное изменение поведения, настроенность друг на друга;
* стимулировать установление и поддержание контакта ребенка с близким взрослым глаза в глаза, улыбки и вербализации, развитие ритмического диалога;
* укреплять визуальный контакт ребенка с близким взрослым в процессе телесных игр;
* формировать умение фиксировать взгляд на близком взрослом;
* формировать умения прослеживать взглядом за близким 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 ребёнка на контакте в процессе игрового и речевого взаимодействия;
* вызывать у ребёнка 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 своё имя;
* формировать умение выделять (показывать) по речевой инструкции взрослого основные части своего тела и лица (покажи, где голова, нос, уши, руки, живот и т.д.);
* учить ориентироваться на оценку своих действий взрослым, изменять свое поведение с учетом этой оценки;
* формировать предпосылки учебного поведения: учить соблюдать определённую позу, слушать педагога, выполнять действия по подражанию и элементарной речевой инструкции;
* 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 и/или на основе стереотипа поведения).

# Речевое развитие

Общение – неотъемлемая составляющая социальной жизни человека. Специфические нарушения развития ребенка значительно препятствуют и ограничивают его полноценное общение с окружающими. У детей с повышенным риском формирования РАС отсутствует или слабо выражена потребность в коммуникативных связях, имеются трудности выбора и использования форм общения, включая коммуникативную речь и целенаправленность речевой деятельности. У детей целевой группы наблюдается несформированность языковых средств и/или недоразвитие речи и ее функций, прежде всего, коммуникативной, а также познавательной, регулирующей.

В связи с этим, обучение детей речи и коммуникации должно включать целенаправленную психолого-педагогическую работу по формированию возможностей общения, его вербальных и невербальных средств.

Цель речевого развития – формирование коммуникативных и речевых навыков с использованием средств вербальной и невербальной коммуникации, умения пользоваться ими в процессе общения и социального взаимодействия.

Примерная программа представлена следующими разделами: развитие потребности в общении, развитие понимания речи и развитие экспрессивной речи.

## Развитие потребности в общении:

* формировать аффективно-личностные связи у ребенка с близкими взрослыми как основу возникновения интереса к общению;
* развивать эмоциональные средства общения ребенка с близкими взрослыми;
* формировать умение принимать контакт,
* формировать умения откликаться на свое имя;
* формировать потребность в речевых высказываниях с целью общения со взрослыми и сверстниками;
* формировать понимание жестовой инструкции взрослого с речевым сопровождением, используя элементарные жесты во взаимодействии с педагогом;
* учить использовать доступные средства коммуникации со взрослым (жесты, слова: «привет, пока, на, дай»);
* стимулировать речевые проявления и инициативу детей: обращения, просьбы, требования;
* стимулировать речевые реакции в процессе общения с близким взрослым.

## Развитие понимания речи:

* стимулировать внимание ребёнка к звучащей речи взрослого, интонации, голосу, зрительному восприятию ребенком говорящего, дополняя речь естественными жестами, мимикой, указаниями на предметы;
* активизировать восприятие речи на слух, называя новые звуки, слоги, слова, связанные с предметом, игрушкой, которая привлекает ребенка, на которую он направляет свой взгляд;
* создавать условия для развития слухового восприятия при использовании различных игр с музыкальными игрушками;
* формировать умение находить близко расположенный предмет, который называет взрослый;
* учить по просьбе находить и приносить игрушку, которая расположена далеко от ребенка;
* создавать условия для восприятия различных интонаций речевых высказываний (побуждающих, одобрительных, строгих, запрещающих), подкрепляя интонацию соответствующей мимикой лица и естественными жестами;
* учить выполнять запрет: «Нельзя!», «Стоп!»;
* формировать взаимосвязь между движением и его словесным обозначением, комментируя действия ребенка и собственные движения речью;
* учить выполнять просьбы, подкрепленные жестом: «Дай!»;
* учить выполнять простые инструкции сопровождаемые, соответствующим жестом: «иди ко мне», «сядь» и т.д.;
* учить выполнять простые инструкции, предъявляемые без жеста;
* учить детей слушать песенки взрослого, стихи, фиксировать взгляд на артикуляции взрослого;
* активизировать речевые реакции детей, совместно рассматривая предметы, игрушки, картинки и т.д.;
* учить показывать по просьбе знакомые предметы и их изображения. ***Развитие экспрессивной речи, в том числе средствами невербальной коммуникации:***
* стимулировать использование жеста, указывающего на желаемый объект, чтобы выразить просьбу;
* учить выражать просьбу с помощью вокализации, которая может сопровождаться взглядом и/или жестом, указывающим на желаемый предмет;
* учить выражать просьбу о помощи, протягивая предмет взрослому;
* стимулировать произнесение звуков/слогов/слов по очереди со взрослым;
* учить выражать отказ социально адекватными средствами (например, движением головы или кисти);
* учить указывать пальцем на близко (до 1м) расположенный желаемый предмет;
* стимулировать фиксацию взгляда на лице взрослого, для получения желаемого предмета;
* учить делать выбор, показывая пальцем на один из 2-х предложенных предметов;
* стимулировать использование вокализации/звука/слога/слова и взгляда для выражения просьбы;
* учить показывать указательным пальцем на желаемый отдаленно расположенный (1 и более метров) предмет;
* создавать условия для развития активных вокализаций;
* стимулировать произнесение пяти и более согласных в спонтанной вокализации и лепете;
* создавать условия для формирования невербальных средств коммуникации: умение фиксировать взгляд на лице партнера, смотреть в глаза партнера по общению;
* учить детей подражать действиям губ взрослого в русле простой артикуляционной гимнастики;
* побуждать к звукоподражанию;
* создавать условия для активизации детей к речевым высказываниям в результате действий с игрушками («паровоз – ту-ту», «самолет - ууу»);
* учить детей отвечать на вопросы: «Хочешь пить?» – «Да», «Нет», «Хочу»,

«Не хочу»; выражать свои потребности словом: «Дай пить», «Хочу сок», «Хочу спать» (в дальнейшем – с обращением).

# Профилактика формирования проблем поведения и их коррекция

В возрасте до трёх лет у любого ребёнка возможности обозначить своё отношение к происходящему с ним и в окружении ограничены, поэтому в этих целях нередко используются крик, плач, агрессия, аутоагрессия и другие проявления проблемного поведения, и это, в принципе, можно рассматривать как естественную реакцию для данного возраста. В связи с тем, что при аутизме выражена склонность к формированию стереотипий, частые повторения таких эпизодов приводят к фиксации нежелательного поведения и, следовательно, уменьшение частоты проявлений проблемного поведения в раннем детстве делает такую работу не только коррекционной, но и, во многом, профилактической. Следует принимать во внимание, что сходные поведенческие проявления могут носить эндогенный характер, и не быть связанными с внешними обстоятельствами.

Стереотипии, которые традиционно считаются одной из форм проблемного поведения, в силу их особого положения в клинико-психологической структуре рассматриваются отдельно.

Очень важно, чтобы к работе с проблемами поведения (как и в целом к сопровождению детей с РАС) как можно раньше привлекались родители и другие члены семей, в которых есть дети с аутизмом, поскольку в этот период ребёнок, в основном, находится в семье (больше, чем в любом другом возрасте). Коррекционную работу с проблемами поведения в раннем возрасте следует строить в русле развивающих, эмоционально ориентированных методов; элементы поведенческих подходов следует вводить по мере необходимости и выяснения особенностей психологического профиля ребёнка.

Можно выделить основные составляющие психолого-педагогического сопровождения:

1. Создание эмоционально положительной атмосферы в окружении ребёнка исключительно важно не только в плане профилактики и коррекции проблем поведения, но для развития ребёнка в целом. Положительные эмоции способствуют повышению общего (в том числе, психического) тонуса, создают благоприятный фон для установления контакта и развития взаимодействия, общения с ребёнком;
2. Установление эмоционального контакта также нужно для всех направлений сопровождения, но в рамках ранней помощи – особенно важно, необходимо, так как эмоциональный контакт ребёнка с аутизмом с взрослым (прежде всего, с матерью) делает приобретённые навыки более стойкими, не требующими постоянного подкрепления, ориентирует на естественные, эмоциональные формы поощрения / подкрепления;
3. Определение функции проблемного поведения необходимо проводить для определения конкретного направления помощи. Вне зависимости от используемого коррекционного подхода лучше всего проводить определение функции проблемного поведения в соответствии с технологиями АВА, поскольку этот путь более объективен

и хорошо структурирован. Необходимо помнить, что в части случаев проблемное поведение может быть эндогенным по происхождению и мало зависеть от внешних факторов; в этом случае необходима консультация с врачом – детским психиатром;

1. Если функция проблемного поведения установлена (основные функции – избегание неприятного (нарушение привычного стереотипа, непонимание происходящего, общение в некомфортной для ребёнка форме, непривлекательное занятие, сверхсильные сенсорные стимулы, внутренний дискомфорт и др.) и получение желаемого), необходимо в соответствии с используемым коррекционным подходом и с учётом индивидуальных особенностей ребёнка разработать программу по предупреждению ситуаций, провоцирующих проблемное поведение (например, обучение адекватным способам обозначать свои желания: не криком или плачем, а указательным жестом и т.д.);
2. В случае возникновения эпизода проблемного поведения:

а) никаким образом не обнаруживать негативных эмоциональных реакций, так как они могут подкреплять проблемное поведение;

б) не допускать, чтобы ребёнок решал проблемную ситуацию (получение желаемого, избегание неприятного и др.) с помощью крика, плача, агрессии и т.д., так как это может закрепить нежелательную поведенческую реакцию;

в) использовать те или иные способы коррекции проблем поведения (переключение, игнорирование, тайм-аут и др.).

***Коррекция стереотипий*** в раннем возрасте требует особого внимания по нескольким причинам:

в раннем возрасте в определённый период стереотипии свойственны типичному развитию;

стереотипии возможны не только при аутизме, но и при других нарушениях развития (например, при умственной отсталости, ДЦП);

определение стереотипий в поведенческой терапии расширительно (повторяющиеся нефункциональные движения, действия, интересы) и включает несколько патогенетических вариантов, из которых психолого-педагогические методы коррекции являются основными для гиперкомпенсаторно- аутостимуляционных, компенсаторных и психогенных. По феноменологии в раннем возрасте наиболее характерны двигательные и сенсорно-двигательные стереотипии.

Общий алгоритм работы со стереотипиями в раннем возрасте таков:

1. Динамическое наблюдение за любыми (как правило, двигательными) проявлениями, напоминающими стереотипии: время появления, возрастная динамика и устойчивость во времени, зависимость от внешних факторов (возможность отвлечь, переключить, связь с пресыщением, утомлением, эмоциональным состоянием и др.);
2. Отнесение стереотипий к возрастным особенностям или к проявлениям нарушений развития, возможное наличие связи с аутизмом;
3. Квалификация стереотипий по феноменологическим и патогенетическим признакам;
4. Выбор коррекционного подхода, адекватного возрасту, индивидуальным особенностям ребёнка и варианту стереотипии;
5. Собственно коррекционная работа с обязательным привлечением к ней семьи.

Следует отметить, что работа со стереотипиями никогда не заканчивается в пределах ранней помощи и нуждается в продолжении в дальнейшем.

# Развитие двигательной сферы и физическое развитие

Психомоторный уровень развития нервно-психического реагирования становится при типичном развитии ведущим после трёх лет и остаётся таковым до 5-

7 лет, однако базис его развития – и в норме, и при различных нарушениях - закладывается в раннем детстве. Именно поэтому у ребёнка с повышенным риском формирования РАС двигательная сфера должна быть в поле внимания родителей и сотрудников ДОО. Детям с аутизмом могут быть свойственны различные уровни двигательной активности, от гиперактивности до выраженной двигательной заторможенности, неравномерность развития двигательной сферы, например, несоответствие развития тонкой и общей моторики, различия между возможностями произвольной и спонтанной двигательной активности. Это направление сопровождения включает формирование предметно-манипулятивной деятельности, развитие предметно-практической деятельности, общефизическое развитие, подвижные игры и плавание.

## Формирование предметно-манипулятивной 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;
* учить рассматривать игрушку в своей руке, перекладывая ее из одной руки в другую~~;~~
* формировать умение ставить игрушку (предмет) на определенное место;
* формировать умение удерживать предметы (игрушки) двумя руками и отдавать по просьбе взрослому (позже сверстнику);
* 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 двух-трёх форм);
* учить использовать музыкальную игрушку, нажимая на разные кнопки указательным пальцем и прослушивая разные мелодии;
* создавать ситуации для формирования взаимодействия обеих рук.

## Формирование предметно-практических действий (ППД)

Предметно-практические действия являются ведущей деятельностью ребенка в раннем возрасте и начинаются на уровне неспецифических манипуляций. Обучение направлено на формирование специфических манипуляций, которые в дальнейшем преобразуются в произвольные целенаправленные действия с различными предметами и материалами. У детей группы повышенного риска формирования РАС действия с предметами часто приобретают стереотипный характер, поэтому одной из задач сопровождения становится развитие ППД без усиления стереотипий.

*Действия с материалами:*

* формировать умения: сминать, разрывать, размазывать, разминать, пересыпать, переливать, наматывать различный материал (следует выбирать те действия и материалы, которые не относятся к сверхценным и/или не вызывают негативных аффективных реакций);
* знакомить со свойствами отдельных материалов (мягкий, твёрдый, текучий, сыпучий, пластичный и др.)

*Действия с предметами* (с соблюдением тех же предосторожностей в отношении провоцирования и/или поддержки формирования стереотипий)*:*

* развивать манипулятивные действия с предметами (до того момента, когда они перестают соответствовать возрастным нормам);
* формировать умения захватывать, удерживать, отпускать предмет;
* учить толкать предмет от себя и тянуть предмет по направлению к себе;
* формировать умения вращать, нажимать, сжимать предмет (вращений лучше избегать);
* формировать умения вынимать / складывать предметы из ёмкости / в ёмкость, перекладывать предметы из одной ёмкости в другую;
* учить вставлять предметы в отверстия, нанизывать предметы на стержень, нить;
* активизировать ППД (хватания, бросания, нанизывания, вращения и др.) при использовании совместных или подражательных действий (следует ещё раз обратить внимание на опасность формирования стереотипий!);
* формировать способы усвоения общественного опыта на основе ППД (действия по подражанию, образцу и речевой инструкции);
* учить действовать целенаправленно с предметами-инструментами, учитывая их функциональное назначение и способы действия (ложкой, лейкой, молоточком, маркером, сачком, тележкой с веревочкой и др.);
* создавать условия для развития познавательной активности ребенка через выделение предметов из окружающей среды.

## Общефизическое развитие:

* формировать у детей интерес к физической активности и совместным физическим занятиям со взрослыми (в дальнейшем – по возможности – со

сверстниками);

* создавать условия для овладения ползанием: формирование координированного взаимодействия в движениях рук и ног;
* учить детей ползать по ковровой дорожке, доске, по наклонной доске, залезать на горку с поддержкой взрослого и самостоятельно спускать с нее;
* продолжать совершенствовать навык проползать через что-то (ворота, обруч) и перелезать через что-то (гимнастическая скамейка, бревно);
* учить перешагивать через легко преодолимое препятствие (ручеек, канавку, палку).
* учить детей играть с мячом («лови – бросай», бросать в цель и т.д.);
* формировать умения удерживать предметы (игрушки) двумя руками, производить с ними некоторые действия (мячи, рули, обручи).
* создавать условия для овладения умением бегать;
* учить ходить по лесенке вверх со взрослым, а затем и самостоятельно;
* формировать у детей потребность в разных видах двигательной деятельности;
* развивать у детей координацию движений;
* учить выполнять физические упражнения без предметов и с предметами;
* учить выполнять упражнения для развития равновесия;
* учить детей ходить по «дорожке» и «следам»;
* учить переворачиваться из одного положения в другое: из положения «лежа на спине» в положение «лежа на животе» и обратно;
* учить детей спрыгивать с высоты (с гимнастической скамейки – высота 15- 20 см);
* учить детей подползать под веревку, под скамейку;
* формировать правильную осанку у каждого ребенка;
* тренировать у детей дыхательную систему,
* создавать условия в группе для эффективной профилактики простудных и инфекционных заболеваний и для закаливания организма.

## Подвижные игры

Задачи этого подраздела тесно связаны с задачами направления «Предпосылки развития игровой деятельности», хотя представленность игровых моментов в совместной двигательной активности может быть очень разной. В ходе совместной двигательной активности облегчается формирование понимания мотивов деятельности других участников; преследуются следующие задачи:

* воспитывать у детей интерес к участию в подвижных играх;
* закреплять сформированные умения и навыки,
* стимулировать подвижность, активность детей,
* развивать взаимодействие со взрослыми и сверстниками.
* создавать условия для формирования у детей ориентировки в пространстве, умения согласовывать свои движения с движениями других играющих детей.

## Плавание

В этот подраздел включены водные процедуры и начальный этап обучения плаванию, поскольку оно оказывает необходимое стимулирующее воздействие на растущий организм ребенка. В то же время, необходимо учитывать индивидуальное отношение к воде (возможны страхи воды, водных процедур). Физические свойства водной среды, в частности, плотность воды, оказывают специфическое влияние на функции кровообращения, дыхания, кожные рецепторы. Плавание закаливает, тренирует вестибулярный аппарат. Занятия в воде необходимо сочетать с общеразвивающими упражнениями и подвижными играми на суше. Основные задачи подраздела:

* создавать условия для положительного отношения к воде,
* учить не бояться воды и спокойно входить в бассейн,
* окунаться спокойно в воду;
* учить удерживаться в воде на руках взрослого.
* формировать у детей интерес к движениям в воде,
* выполнять некоторые упражнения и действия в воде по подражанию,
* создавать условия для выполнения действий бросания и хватания игрушек в воде, удерживаться в воде при использовании вспомогательных средств (круга, пояса) при поддержке взрослого.

# Формирование произвольного подражания и предпосылок игровой деятельности

Произвольное подражание и игра для детей дошкольного возраста являются естественными формами деятельности, освоения окружающего мира. При аутизме развитие этих и других имплицитных способов познания мира затруднено (в тяжёлых случаях спонтанно фактически не развивается). Трудности связаны, прежде всего, с основными признаками аутизма, поэтому развитие игры, выбор её видов и форм должны опираться на актуальный уровень и зону ближайшего развития ребёнка в коммуникации, речевом развитии, памяти, внимании, воображении, моторике и др. Вектор развития / обучения игровой деятельности следует естественной логике: подражание; игра манипулятивная, символическая, социально-имитативная, ролевая, сюжетная (возможны варианты в связи с индивидуальными особенностями).

В раннем возрасте основными задачами этого направления, как правило, являются:

* учить действовать целенаправленно с игрушками и другими предметами по подражанию в процессе предметно-игровых действий со взрослым (вставить фигурки в пазы; расставить матрешки в свои домики и т.д.);
* учить действовать целенаправленно с игрушками на колёсах (катать каталку, катать коляску с игрушкой, и др.);
* учить детей выполнять движения и действия по подражанию действиям взрослого;
* учить детей выполнять двигательные упражнения по образцу и речевой инструкции.

# Формирование навыков самообслуживания и бытовых навыков

Трудности усвоения жизненных компетенций являются одной из основных проблем в достижении хотя бы элементарного уровня целей сопровождения лиц с аутизмом. Навыки, сформированные в раннем детстве, хорошо закрепляются (при аутизме - тем более, в силу склонности к формированию стереотипов), поэтому начинать обучение в этой сфере следует, по возможности, раньше. Очень важно подчеркнуть, что здесь (как и в случае коррекции проблем поведения) необходимо единство позиций и действий профессионалов и семьи. Наиболее существенным является создание условий для участия ребёнка в исполнении повседневных бытовых действий (одевание/раздевание, приём пищи, различные гигиенические процедуры и др.):

* сначала на уровне пассивного участия (отсутствия негативизма),
* далее с постепенным подключением к действиям взрослого,
* возрастанием «доли участия» ребёнка с тенденцией к полной самостоятельности, достижимой в раннем возрасте далеко не всегда и не во всех видах деятельности.

Параллельно следует стремиться вызывать интерес к предметам быта и адекватным (сообразно функциям) действиям с ними, а также учить соблюдать элементарную аккуратность и опрятность во внешнем виде и в вещах, убирать после себя (занятия, приём пищи и др.).

# Формирование навыков самостоятельности

Формирование навыков самостоятельности – одна из главных задач коррекционной работы с аутичными детьми, поскольку без достаточной самостоятельности в быту удовлетворительный уровень социализации и независимости в жизни недостижимы.

У детей с высоким риском развития аутизма в раннем возрасте возможности развития самостоятельности различны как в силу формирующихся аутистических расстройств, так и в силу возраста. Незрелость симптоматики затрудняет выделение непосредственных причин, препятствующих развитию самостоятельности, однако начинать это приоритетное направление сопровождения следует как можно раньше, при появлении первой же возможности.

Развитие самостоятельности может быть связано с обучением бытовым навыкам, развитием предпосылок интеллектуальной деятельности, занятиями по физическому развитию и другими приоритетными направлениями этого возрастного периода, с организацией отдельных занятий или дня в целом. Основным методическим приёмом формирования навыков самостоятельности является использования расписаний различных по форме и объёму (подробнее см. в описании образовательной деятельности на начальном этапе ДО – 2.2.2).

# Другие направления образовательной деятельности

Некоторые из традиционных направлений сопровождения в ранней помощи детям с повышенным риском формирования РАС – такие, как познавательное и художественно-эстетическое развитие - не выделяются в самостоятельные, что не означает отсутствия соответствующей работы.

Познавательное развитие представлено в направлениях «сенсорное развитие», «формирование предпосылок интеллектуальной деятельности» и других. Выделение «представлений об окружающем мире» как самостоятельной темы в раннем возрасте у детей группы риска по РАС преждевременно: сначала необходимо создать возможности его познания (что особенно относится к социальному миру). Тем не менее, с формированием представлений об окружающем мире могут быть связаны многие направления сопровождения (сенсорное, коммуникативное, речевое, физическое развитие). Соответствующая специальная задача не ставится, поскольку её содержание и возможности решения фактически полностью определяются успехами развития перечисленных и некоторых других направлений сопровождения.

То же относится к художественно-эстетическому развитию: полноценному выделению этого приоритетного направления (в дальнейшем образовательной области) препятствует неготовность подавляющего большинства детей группы риска по РАС к соответствующей деятельности по социально-коммуникативному, речевому развитию, уровню сформированности активного внимания и др.

# Начальный этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра

## Формирование и развитие коммуникации

Уровень собственных коммуникативных резервов у детей с аутизмом может быть очень разным: в тяжелых случаях он фактически отсутствует, в наиболее лёгких формально сохранен, но всегда искажён (ребёнок задаёт 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 ребёнком* - первый шаг к началу коррекционной работы. Особенно при тяжёлых и осложнённых формах РАС у ребёнка нет мотивации к взаимодействию с другими людьми, но создать такую мотивацию (точнее, квазимотивацию – шаг к истинной мотивации) можно в русле АВА, используя подкрепление. Поскольку подкрепление с самого начала сочетается

с «похвалой, описывающей правильное поведение», эмоциональное взаимодействие со взрослым постепенно приобретает самостоятельное значение и мотивирующую силу.

*Установление эмоционального контакта* также может быть первым шагом в коррекционной работе, если у ребёнка есть достаточные сохранные резервы эмоционального реагирования. Принципы и методы установления эмоционального контакта с аутичным ребёнком подробно разработаны О.С. Никольской и её коллегами.

*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. Могут быть использованы как методы АВА, так и развивающих подходов. *Коммуникация в сложной ситуации* подразумевает ответы на вопросы в тех случаях, когда ребёнок с аутизмом остался без сопровождения. Умение отвечать на вопросы «Как тебя зовут?», «Где ты живёшь?», «Как позвонить маме (папе)?» и тому подобные очень важно, так как помогает быстрее разрешить ситуацию и сделать её менее травматичной для ребёнка.

*Умение выразить отношение к ситуации, согласие или несогласие* социально приемлемым способом (вербально или невербально) 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 ребёнку, 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!» создаёт 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 серьёзной причины для взаимодействия с другим человеком (например, потребности в помощи) ребёнок 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» ребёнка с аутизмом, развития его самостоятельности. Это касается различных бытовых ситуаций дома, в организации, которую посещает ребёнок, в транспорте и т.д.

*Спонтанное общение* в дошкольном возрасте при РАС достигается нечасто. Условие – способность строить высказывание и поведение произвольно, в соответствии с активностью партнёра по коммуникации и особенностями ситуации.

*Использование альтернативной коммуникации* рассматривается отдельно (см. ***2.2.2.3***).

## Коррекция нарушений речевого развития

Нарушения речевого развития встречаются во всех случаях аутизма, их коррекция исключительно важна, поскольку речь не только ведущая форма коммуникации, но также играет очень важную роль в развитии мышления, эмоциональной сферы, деятельности. Генез речевых нарушений у детей с РАС неодинаков, проявления чрезвычайно разнообразны: от мутизма до нарушений коммуникативной функции речи при её формально правильном развитии. Коррекционной работе должно предшествовать тщательное обследование, целью которого является установление патогенетической и логопедической структуры нарушений, разработка программы коррекции нарушений речевого развития. В частности, в раннем возрасте проблемы речевого развития чаще требуют психологической коррекции, чем логопедической помощи. Приводимые ниже направления работы охватывают весь спектр нарушений, и в каждом случае необходимо использовать то, что адекватно потребностям данного ребёнка.

1. *Формирование импрессивной и экспрессивной речи, основ речевой коммуникации; владения речью как средством общения и культуры:*

# обучение пониманию речи:

обучение пониманию инструкций «Дай», «Покажи»; обучение пониманию инструкций в контексте ситуации: обучение пониманию действий по фотографиям (картинкам);

обучение выполнению инструкций на выполнение простых движений; выполнение инструкций на выполнение действий с предметами; **обучение экспрессивной речи**:

подражание звукам и артикуляционным движениям, повторение слогов и слов; называние предметов;

обучение выражать свои желания при помощи звуков и слов (возможно, что сначала – как переходный этап - невербально);

обучение выражать согласие и несогласие; обучение словам, выражающим просьбу;

**дальнейшее развитие речи:**

обучение называть действия, назначение предметов;

умение отвечать на вопросы «Для чего это нужно?», «Что этим делают?»,

«Зачем это нужно?», «Чем ты (например, причёсываешься)?»; умение отвечать на вопросы о себе;

обучение пониманию признаков предметов (цвета, формы и др.);

умение отвечать на вопросы «Где?» и другие, связанные с пространственным восприятием, и выполнять соответствие инструкции;

увеличение числа спонтанных высказываний;

1. *Развитие фонематического слуха; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи:*

формирование основ коммуникативной функции речи (при предварительно сформированной потребности в коммуникации);

конвенциональные формы общения;

навыки коммуникации в сложной ситуации (например, если ребёнок остался без сопровождения);

навыки речевого общения в различных жизненных ситуациях; развитие навыков диалога, речевого реципрокного взаимодействия

1. *Развитие речевого творчества****:***

преодоление искажённых форм речевого творчества (стереотипные игры со словом, неологизмы);

конкретной (и далеко не всегда достижимой не только в дошкольном возрасте, но и позднее) задачей в развитии речевого творчества при РАС является формирование спонтанного речевого высказывания, спонтанной речи.

## Развитие навыков альтернативной коммуникации

В части случаев РАС развитие экспрессивной речи затруднено и оказывается отсроченным на неопределённое время. Иногда это связано с тяжестью аутистических расстройств, в других случаях - является следствием сопутствующих нарушений (например, органическим поражением существенных для речевого развития мозговых центров). Высказывается мнение, что отсутствие устной речи становится препятствием в развитии коммуникации как таковой, и предлагается использовать различные способы альтернативной коммуникации, что действительно позволяет реализовать потребность в общении. Данные о том, что использование альтернативной коммуникации стимулирует развитие устной речи, неоднозначны.

Решение о целесообразности обучения ребенка с РАС способам альтернативной коммуникации должно приниматься индивидуально в каждом случае на основании результатов комплексной диагностики; далее может быть использована одна из знаковых систем – PECS (коммуникативная система через обмен картинками), «Макатон», Blyss и др.

Следует принимать во внимание, что альтернативные формы коммуникации не являются эквивалентом естественного языка, и высшие формы мышления существуют только в вербальной форме. Поэтому отсутствие устной речи следует стремиться компенсировать другими вариантами экспрессивной вербальной речи, например, можно использовать карточки со словами (как запускающий момент), дактилирование, набор текста на планшете или другом сходном средстве, письменную речь.

Так или иначе, но очень важный вопрос использования альтернативной коммуникации требует дальнейшего изучения.

## Коррекция проблем поведения

*Проблемное поведение* (агрессия, самоагрессия, неадекватные крик, смех, плач, негативизм, аффективные вспышки) очень часто оказываются одним из ключевых препятствий для социальной адаптации и обучения детей с РАС, в связи с чем коррекция поведения занимает очень важное место в структуре комплексного сопровождения.

Проблемы поведения могут корректироваться с использованием АВА (прикладного анализа поведения), где исходят из того, что такое поведение всегда выполняет определенную функцию; актом проблемного поведения ребёнок с аутизмом осознанно или неосознанно сообщает какую-то информацию. Установив функцию проблемного поведения, можно подобрать средства, предотвращающие (что лучше) или прекращающие это поведение. Общая схема работы такова:

* + - * 1. Определение проблемного поведения в терминах поведенческой терапии;
        2. Фиксация проблемного поведения: установление эмпирической связи данного поведения с предшествующими и последующими событиями;
        3. Определение функции проблемного поведения (обобщённо их две – избегание неприятного и получение желаемого, но каждая включает несколько вариантов);
        4. Общий подход: предотвращать ситуации, в которых может возникнуть проблемное поведение; учить ребёнка адекватным способам выражать своё желание изменить ситуацию; не поощрять проявления проблемного поведения, если оно всё же возникло (ребёнок не должен избежать неприятной ситуации с помощью, например, агрессии или крика);
        5. Коррекция проблем поведения. Конкретные решения подбираются индивидуально, чаще всего используются:
* подкрепление поведения несовместимого с проблемным или отсутствия проблемного поведения;
* лишение подкрепления;
* «тайм-аут» - ребёнок немедленно, до окончания эпизода выводится из ситуации, в которой возникло проблемное поведение; нельзя использовать, если функцией проблемного поведения было избегание неприятной ситуации;
* введение в ситуацию после эпизода нежелательного поведения неприятного для ребёнка стимула (в терминах поведенческой терапии – «наказание», что не подразумевает негуманного отношения к ребёнку). В последние 15-20 лет используется редко из-за низкой эффективности (не даёт положительного образца поведения). Чаще всего используются повторяющиеся физические упражнения (наклоны, приседания, отжимания и т.п.).

В рамках развивающих коррекционных подходов в целях коррекции проблемного поведения используются психодрама, игротерапия, когнитивная психотерапия и др., но как специальное направление сопровождения проблема выделена недостаточно чётко.

Необходимо учесть, что в части случаев причины проблемного поведения могут быть эндогенными, что требует медикаментозного лечения.

*Стереотипии* также относят к проблемному поведению, но рассматривают отдельно, так как наиболее характерные из них (компенсаторные, аутостимуляционно-гиперкомпенсаторные) связаны с глубинными звеньями патогенеза аутизма, рассматриваются как его неотъемлемый диагностически значимый признак и отличаются высокой ригидностью по отношению к лечебно- коррекционным воздействиям.

Вопросом коррекции стереотипий специально занимается только АВА.

В русле развивающих подходов специальная коррекция стереотипий не проводится; считается, что по мере развития осмысленной совместной деятельности стереотипное поведение ребенка с аутизмом редуцируется, замещаясь игрой, учебными и бытовыми занятиями.

Поведенческое определение стереотипий («повторяющиеся нефункциональные действия и/или виды деятельности») очень широко и включает ряд форм, встречающихся при аутизме, но не связанных ни с его патогенезом, ни с компенсаторными реакциями, что делает патогенетическую классификацию (С.А. Морозов) значимой не только в теоретическом, но и в практическом отношении. Порядок коррекции стереотипий следующий:

1. Необходимо определить патогенетическую принадлежность имеющихся у ребёнка стереотипий (их может быть несколько видов, у некоторых – сложный генез).

В случае стереотипий дизонтогенетических (диснейрогенетических), резидуально-органических и в рамках кататонического синдрома необходимо медикаментозное лечение, психолого-педагогическое вмешательство играет в лучшем случае вспомогательную роль.

В случае компенсаторных, аутостимуляционно-гиперкомпенсаторых и психогенных стереотипий решающую роль, наоборот, играет психолого- педагогическая коррекция, хотя в тяжелых случаях медикаментозная поддержка необходима.

1. Компенсаторные стереотипии часто вырабатываются спонтанно как средство, облегчающее трудные для детей с аутизмом процессы, связанные с выбором и с сукцессивной организацией; иногда с теми же целями такие стереотипии отрабатываются направленно в ходе коррекции. Иногда такая компенсация используется длительно, иногда – как временное, промежуточное средство, отказ от которого возможен в связи с наработкой гибкости или экстериоризацией и визуализацией процессов планирования и самоконтроля (например, в форме расписания).
2. Аутостимуляционно-гиперкомпенсаторные стереотипии в соответствии со своим названием направлены на стимуляцию тонических процессов с целью повышения устойчивости к давлению внешней среды, обеспечения продолженности действия и/или деятельности. Другими словами, эти стереотипии выполняют важную для ребёнка функцию, и просто пресечь их часто небезопасно (как правило, усиливаются другие проявления проблемного поведения). Чаще всего используются следующие приёмы:

* переключение: стереотипию прерывают и предлагают ребёнку другой вид деятельности, отличающейся от стереотипии и не относящейся к сверхценным;
* замещение: замена стереотипии на близкий по характеру, но социально более приемлемый вид занятий (например, вместо стереотипных прыжков – прыжки на батуте);
* трансформация: изменение смысла деятельности с одновременной его модификацией (например, требование, чтобы всё было на своих местах в русле феномена тождества трансформируется в участие в уборке квартиры, накрывании на стол, сортировка высохшего белья и т.п.);
* прерывание: допускается только в том случае, если другие приёмы не работают, а стереотипия наносит очевидный вред развитию, адаптационным процессам и т.п. при условии, что у ребёнка крепкая нервная система;
* наработка гибкости: вводятся новые и новые стереотипии в регистре той же деятельности, обучают выбору между имеющимися вариантами; количество переходит в качество, постепенно происходит отказ от стереотипности.

Необходимо заметить, что тонизирующая функция присуща любой деятельности, и, если ребёнок постоянно занят, то аутостимуляционно- гиперкомпенсаторые стереотипии вытесняются, по крайней мере, их выраженность уменьшается.

1. Психогенные стереотипии являются реакцией на психологический дискомфорт; коррекция – через повышение адаптационных возможностей эмоциональной сферы, рациональную психотерапию и другие психологические методы.

Коррекция стереотипий требует целенаправленных усилий специалистов и семьи, часто растягивается на длительное время и не всегда приводит в полной мере к желательным результатам.

## Коррекция и развитие эмоциональной сферы

Эмоциональные нарушения занимают очень важное место в структуре аутистических расстройств. Отдельные задачи эмоционального развития включены в другие образовательные направления, но, как представляется, целесообразно выделить **основные задачи эмоционального развития** специально.

1. *Установление эмоционального контакта с аутичным ребёнком –* очень важный фактор, с помощью которого взаимодействие ребёнка с окружающими приобретает эмоциональную составляющую и переводит мотивацию ребёнка к деятельности на уровень, более близкий к естественному (см. 2.2.2.1 – формирования потребности к коммуникации);
2. *Формирование способности эмоционального взаимодействия с другими людьми и окружающим миров в целом:*

* формирование способности выделять и адекватно оценивать внешние признаки эмоционального состояния других людей, использовать эти признаки как предикторы их поведения;
* развитие способности к использованию в качестве эмоционального значимой оценки собственного поведения и поведения других людей социально принятых критериев;
* развитие способности к эмоциональному резонансу, в перспективе – к сопереживанию, сочувствию, состраданию;
* уметь выделять определённые явления окружающего мира (голоса людей и их лица, звуки музыкальных инструментов, природные и бытовые звуки, картины природы и др.), связывая их с тем или иным эмоциональным смыслом (используя различные приёмы, например, эмоциональное заражение, эстетическое воздействие).

1. *Использование аффективно значимой цели в качестве фактора, организующего поведение* (через эмоциональное тонизирование при определённом уровне развития аффективной сферы);

*Использование эмоциональной сферы в целях познавательного и художественно-эстетического развития ребёнка с РАС (не ранее основного этапа дошкольного образования):*

* формирование эмоционального отношения к произведениям искусства с помощью средств, адекватных ведущему уровню аффективного развития ребёнка, эмоциональное заражение (через эмоции другого, прежде всего, близкого человека, например, мамы), социально опосредованные реакции, осмысление и др.);
* в некоторых случаях - занятия соответствующим видом искусства в доступной форме и объёме (музыкотерапия – музыкальные занятия, арттерапия – занятия тем или иным вариантом изобразительной деятельности и т.п.).

## Формирование навыков самостоятельности

Формирование навыков самостоятельности – одна из главных задач коррекционной работы с аутичными детьми, поскольку без достаточной самостоятельности хотя бы в быту удовлетворительный уровень социализации, независимость в жизни недостижимы. Можно выделить несколько причин, лежащих в основе трудностей, препятствующих развитию самостоятельности при РАС. Установить, что именно мешает развитию самостоятельности ку данного ребёнка, позволяет наблюдение за поведением в различных ситуациях и выполнением различных инструкций.

* + - * 1. *Эмоциональная зависимость от другого человека* проявляется в том, что ребёнок выполняет задание только в присутствии взрослого (родителя, специалиста), который фактически в выполнении задания никакого участия не принимает. Непосредственной причиной может быть симбиоз с матерью или со специалистом или включение взрослого в связанный с выполнением задания симультанный комплекс.

Для преодоления чаще всего используют десенсибилизацию – постепенное увеличение дистанции эмоционального и физического контакта.

* + - * 1. При *воспитании в условиях гиперопеки* в основе несамостоятельности ребёнка также лежит эмоциональная зависимость от других людей, обычно родителей, которые опекают ребёнка с аутизмом настолько плотно, что у него не было возможности даже попробовать выполнить что-либо (например, одеваться или принимать пищу) самостоятельно.

Преодоление несамостоятельности требует изменения отношения родителей к ребёнку и обучения его технологии соответствующих действия и/или видов деятельности.

* + - * 1. *Недостаточность целенаправленности и мотивации* также могут затруднять становление самостоятельности.

В этих случаях подбирается простая деятельность, результат которой привлекателен для ребёнка и может служить одновременно мотивацией и подкреплением. Повторное выполнение каждой из нескольких подобных схем формирует и закрепляет стереотип завершённости деятельностного цикла, благодаря чему действенной становится и менее значимая мотивация.

* + - * 1. *Трудности планирования, организации и контроля деятельности –* одна из самых частых и типичных причин несамостоятельности ребёнка с аутизмом, в основе которой лежат сложности восприятия и усвоения сукцессивно организованных процессов: ребёнок не может составить план деятельности, включающей несколько последовательных этапов, организовать эту деятельность и осуществлять контроль за её выполнением (каждое из трёх звеньев или их любое сочетание).

Логика коррекционной работы такова:

* выбирается относительно простая деятельность, которую ребёнок успешно выполняет с помощью и которая ему нравится;
* составление адекватной и понятной ребёнку схемы деятельности;
* оптимальная организация пространства и необходимых материалов;
* обучение выполнению в созданных конкретных условиях;
* постепенный «уход» взрослого до степени, когда ребёнок устойчиво выполняет избранную последовательность действий по схеме в определённых условиях самостоятельно;
* перенос деятельности в новые условия (если необходим – неоднократно);
* внесение изменений в схему деятельности (заранее оговорённое);
* внесение неожиданных изменений в ситуацию (схему);
* отказ от схемы.
  + - * 1. Самый частый вариант такой *Трудности выбора* как такового могут быть самостоятельной причиной затруднений становления самостоятельности на любом этапе деятельности: начинать

/ не начинать; когда начинать; какой материал (способ) выбрать и т.п. Такого рода проблемы связаны с невозможностью выбрать определённый вариант из нескольких доступных, поскольку в условиях сниженного уровня тонических процессов ребёнок не способен усилить один из вариантов и оттормозить другие.

Преодоление трудностей может осуществляться следующими способами:

* по линии формирования стереотипа (при выраженных проблемах тонической системы и в начальных этапах коррекции), что, собственно, является не решением проблемы, а отказом от решения (компенсацией);
* облегчение выбора через алгоритм (если есть условие А, то выбираем В и т.д.) или визуализацию (в силу симультанности восприятия визуально представленные варианты облегчают принятие решения);
* усиление мотивации чрез привнесение эмоционально-смысловой основы деятельности.
  + - * 1. *Стереотипность деятельности и поведения* может стать причиной трудностей становления самостоятельности как вследствие фиксации стереотипий, отработанных в предыдущем пункте, так и самостоятельно. схемы – различные формы расписаний.

Преодоление – через наработку гибкости любым из известных (в т.ч. отмеченных выше) способов.

## Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам

Достижение главной цели комплексного сопровождения детей с РАС (способность к самостоятельной и независимой жизни) невозможно, если ребёнок не будет уметь себя обслуживать: одеваться и раздеваться, чистить зубы, есть, умываться, пользоваться туалетом и совершать другие гигиенические процедуры, выполнять простейшие бытовые навыки. Всё это необходимо начинать осваивать в дошкольном возрасте.

Обычно такого рода обучение происходит в семье, но в случае аутизма родители и другие близкие, несмотря на значительные усилия, очень часто не могут достичь желаемого без помощи специалистов. Учитывая комплексность навыков самообслуживания и бытовых навыков, нарушенными оказываются, по существу, не они сами, а лежащие в их основе более простые и одновременно более глубокие нарушения.

Общая стратегия напоминает ту, которая использовалась при отработке навыков самостоятельности.

* + - * 1. *Выбор навыка* должен осуществляться с учётом следующих факторов:
* возможностей ребёнка: например, при плохой моторике по понятным причинам нельзя учить заваривать чай или нарезать овощи для салата;
* интереса ребёнка: нельзя обучать навыку, который связан со страхами или просто вызывает негативизм; сначала надо преодолеть страх и, выяснив причину негативизма, деактуализировать его;
* возможности организации среды обучения;
* возможности постоянного (частого) применения навыка в жизни: если навык не используется, он угасает.
  + - * 1. *Мотивация* естественная (при обучении любым моментам, связанным с приёмом пищи, нужно, чтобы ребёнок был голоден) или созданная на соответствующем уровню развития ребёнка уровне (подкрепление; завершённость стереотипа; социальные мотивы – не подвести педагога, сделать приятное маме и т.д.).
        2. *Определение конкретной задачи коррекционной работы:* например, трудности формирования навыка самостоятельно принимать пищу могут быть связаны с различными причинами (их может быть одна или несколько): ребёнок не может усидеть на месте; не умеет (или не может) пользоваться столовым прибором; не может преодолеть неподходящий стереотип поведения; чрезмерно избирателен в еде и др. Каждую из этих проблем нужно решать отдельно.
        3. *Определение причины трудностей и выбор коррекционных средств.* Наиболее типичными причинами трудностей освоения навыков самообслуживания и бытовых навыков являются:

- нарушение исполнительных функций (планирование, торможение доминанты, гибкость, целенаправленность, самоконтроль, рабочая память);

- недостаточность произвольного подражания;

- нарушение тонкой моторики и/или зрительно-двигательной координации; неправильная организация обучения, а именно:

неудачная организация пространства, затрудняющая овладение навыком (при обучении мытью посуды стол с посудой стоит справа от сушки, а мойка – справа от стола);

- неудачный подбор материалов и оборудования (тяжёлая мельхиоровая ложка для ребёнка с низким мышечным тонусом не подходит);

- несвоевременность обучения определённому навыку (если до пяти лет ребёнка кормили, то в результате сформировался жёсткий стереотип, преодолевать который, как правило, сложно);

- неправильное оказание помощи: например, обучая застёгивать пуговицы, взрослый находился не позади, а впереди ребёнка; это обычно приводит к нежелательному стереотипу; если помощь не уменьшается постепенно, то навык как самостоятельный не формируется, необходимость помощи фиксируется;

-воспитание по типу гиперопеки: некоторые дети не владеют навыками самообслуживания только потому, что у них не было возможности попробовать сделать что-либо самостоятельно.

*Алгоритм работы*:

выбирается навык;

определяется конкретная задача коррекции; выясняется причина затруднений;

подбирается адекватный вариант мотивации;

выбирается определённый способ коррекционной работы;

создаются необходимые условия проведения обучения;

разрабатывается программа коррекционной работы с учётом особенностей ребёнка;

программа реализуется;

если результат не достигнут, то проводится анализ, на основе которого в программу вносятся изменения и проводится новая попытка;

если программа реализована, переходят к следующей проблеме.

## Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности

При РАС когнитивные нарушения по своей природе, структуре и динамике не совпадают с таковыми при умственной отсталости, их оценка основывается на несколько иных критериях и требует специальных знаний и большой осторожности. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности является обязательной составляющей комплексного сопровождения детей с РАС. Этот раздел работы имеет большое диагностическое значение, так как полученные результаты могут прояснить природу и содержание имеющихся когнитивных нарушений,

способствовать оптимальному выбору стратегии комплексного сопровождения.

Независимо от оценки когнитивной сферы ребенка с РАС, АВА-подход (прикладной анализ поведения) предлагает отрабатывать, в первую очередь, такие простейшие операции как соотнесение и различение.

Используются следующие виды заданий:

сортировка (обследуемый расположить предметы или картинки рядом с соответствующими образцами);

выполнение инструкции «Найди (подбери, дай, возьми) такой же; соотнесение одинаковых предметов;

соотнесение предметов и их изображений;

навыки соотнесения и различения предметов по признакам цвета, формы, размера;

задания на ранжирование (сериацию);

соотнесение количества (один – много; один – два – много; и т.д.).

Развивающие подходы предполагают возможность отработки как перечисленных, так и иных простейших когнитивных операций в ходе совместной с ребенком игровой деятельности, которая формируется у дошкольника с аутизмом в процессе индивидуальных занятий со взрослым, и далее – в ходе игровых занятий в малой группе ДОО. Однако, ведущим направлением формирования предпосылок интеллектуальной деятельности у дошкольника с РАС с точки зрения развивающих подходов является формирование произвольности, развитие возможности к организации собственного внимания и поведения.

# Основной этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра

## Социально-коммуникативное развитие

Согласно ФГОС дошкольного образования (п. 2.6), 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 предпосылок общения, с выполнения ряда обязательных условий, без которых полноценная коммуникация невозможна. Частично эти задачи могут быть решены на начальном этапе дошкольного образования детей с РАС.

# Основными задачами коррекционной работы являются:

* + - * 1. *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 («***мой*** нос», «***моя*** рука»);
* способность выделять объекты окружающего мира, различать других людей (членов семьи, знакомых взрослых; мужчин и женщин; людей разного возраста и т.д.); дифференцировать других детей; выделять себя как субъекта.
  + - * 1. *Формирование предпосылок общения, развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками:*
* формирование предпосылок общения 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, произвольное подражание;
* реципрокное диадическое взаимодействие со взрослым как предпосылка совместной деятельности, включая игровую;
* установление взаимодействия с другими детьми в рамках диадического взаимодействия или взаимодействия в малой группе (при содействии и под контролем взрослых);
* развитие игры (игра «с правилами», социально-имитативная, сюжетная, ролевая игра) с целью коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного развития ребенка;
* использование конвенциональных форм 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 ребёнок обращается («Здравствуйте, Мария Ивановна!», «До свидания, Павел Петрович!»).
  + - * 1. *Формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками:*
* формирование толерантного (в дальнейшем дифференцированного, доброжелательного) отношения к другим детям;
* формирование способности устанавливать и поддерживать контакт;
* целью коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного развития – игра (социально-имитативная, «с правилами», сюжетная, ролевая);
* возможность совместных учебных занятий;
  + - * 1. *Формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, на природе:*

- введение правил безопасного поведения на основе отработки стереотипа, на основе эмоционального контакта со взрослыми;

* осмысление отработанных стереотипов по мере возможностей ребёнка.
  + - * 1. *Становление самостоятельности:*
* продолжение обучения использованию расписаний;
* постепенное расширение сферы применения расписаний, переход к более абстрактным формам расписаний;
* постепенное замещение декларативных форм запоминания - процедурными: не механическое запоминание, а усвоение функциональной, логической связи событий;
* переход к более общим формам расписаний, наработка гибкости в планировании и поведении;
  + - * 1. *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.).
  + - * 1. *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 ребёнка и ситуации;
  + - * 1. *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);
  + - * 1. *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;
  + - * 1. *Формирование способности к спонтанному и произвольному общению:*
* создание условий для становления спонтанного общения: полное (или в значительной степени) преодоление проблем физической и психической самоидентификации; развитие коммуникативной интенции и средств её структурирования и разворачивания; формирование мотивации к общению;
* возможность реципрокно использовать средства коммуникации (не обязательно вербальные);
* возможность произвольной коммуникации (по просьбе других людей - родителей, специалистов, друзей и т.д.).

## Дети с РАС с задержкой психического развития или легкой степенью интеллектуальных нарушений

Социально-коммуникативное развитие подразумевает формирование:

* + - * навыка использования альтернативных способов коммуникации;
      * умения выражать просьбы/требования (просить помощи, поесть/попить, повторить понравившееся действие, один из предметов в ситуации выбора); социальной ответной реакции (отклик на свое имя, отказ от предложенного предмета/деятельности, ответ на приветствия других людей, выражение согласия);
      * умения привлекать внимание и задавать вопросы (уметь привлекать внимание другого человека; задавать вопросы о предмете, о другом человеке, о действиях, общие вопросы, требующие ответа да/нет);
      * умения адекватно выражать эмоции, чувства (радость, грусть, страх, гнев, боль, усталость, удовольствие/недовольство) и сообщать о них;
      * навыка соблюдения правил социального поведения (выражать вежливость, здороваться, прощаться, поделиться чем-либо с другим человеком, выражать чувство привязанности, оказывать помощь, когда попросят, утешить другого человека), чувства самосохранения;

## 

## 2.2.3.2..Речевое развитие

На основном этапе - работа по речевому развитию, начатая в предыдущих этапах, продолжается, частично перекрываясь, но уже в условиях группы (если это доступно ребёнку).

## 1.Формирование импрессивной и экспрессивной речи, основ речевой коммуникации; владение речью как средством общения и культуры:

* из этого подраздела на основном этапе сохраняет актуальность только увеличение числа спонтанных высказываний;

## 2.Развитие фонематического слуха; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи:

* совершенствование конвенциональных форм общения;
* расширение спектра навыков коммуникации в сложной ситуации;
* расширение спектра жизненных ситуаций, применительно к которым сформированы навыки общения;
* развитие навыков диалога, речевого взаимодействия в рамках простой беседы.

## 3.Развитие речевого творчества:

* единственной конкретной (и далеко не всегда достижимой) задачей в развитии речевого творчества при РАС в дошкольном возрасте может быть продолжение работы по формированию спонтанного речевого общения.

## 4.Знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы:

* это возможно при сформированности понимания речи с учётом степени пресыщаемости и утомляемости ребёнка, при правильном подборе текстов (доступность по содержанию и внимательном контроле за пониманием их содержания;

## 5.Формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте:

* начинать это направление работы следует как можно раньше, но основной её объём приходится на пропедевтический период.

***Дети с РАС с задержкой психического развития или легкойстепенью интеллектуальных нарушений:***

Речевое развитие включает:

* + - * совершенствование навыков звукоподражания;
      * развитие артикуляционной моторики, внимания ребенка к звукам окружающей действительности;
      * совершенствование слухового восприятия (неречевые звуки, бытовые шумы с определением источника звука);
      * формирование умений называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события, персонажей из книг, мультфильмов;
      * определение принадлежности собственных и чужих вещей; называние знакомых людей по имени;
      * комментирование действий.

## 2.2.3.3.Познавательное развитие

Развитие познавательной деятельности в значительной степени пересекается с развитием речи, сенсорной и социально-коммуникативной сфер. Стандарт (п. 2.6) предлагает следующие целевые установки:

*- развитие интересов детей, 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.),*

*- формирование первичных представлений о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира.*

На основании чего можно выделить **следующие задачи познавательного развития,** разрешимые не во всех случаях и в разной степени:

*1.Формирование первичных представлений об объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира: представлений о форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.:*

*2.Развитие невербальнымх предпосылок интеллекта* с использованием соотнесения и различения предметов, предметов и их изображений, по признакам формы, цвета, размера с целью формирования первичных представлений о форме, цвете, размере (как подготовка к восприятию целостного зрительного образа);

* соотнесение количества (больше – меньше – равно);
* соотнесение пространственных характеристик (шире – уже, длиннее – короче, выше – ниже и т.п.);
* различные варианты ранжирования (сериации);
* начальные этапы знакомства с элементарными математическими представлениями (количество, число, часть и целое и др.);
* сличение звуков по высоте, силе, тембру, ритму и темпу звучания;
* сличение различных материалов по фактуре и др. характеристикам;
* формирование первичных представлений о пространстве и времени; движении и покое;
* формирования представлений о причинно-следственных связях;

*3.Развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации. 4.Формирование познавательных действий:*

* формирование и расширение спектра интересов на основе мотивации, адекватной уровню развития ребёнка с РАС;
* определение спектра, направленности познавательных действий (с учётом уровня аффективного, когнитивного, речевого, коммуникативного развития ребёнка);
* коррекция развития любознательности при РАС, так как спонтанно её уровень снижен и/или искажён, то есть, как правило, находится в русле особых интересов ребёнка с аутизмом;

*5.Развитие воображения и творческой активности;* ***в***озможно несколько вариантов:

* при наиболее тяжёлых нарушениях трудности воображения (то есть проецирования опыта в будущее) часто компенсируются отработкой стереотипа (поведения, последовательности действий и др.) и созданием необходимых внешних

условий; в дальнейшем по возможности нарабатывается гибкость, позволяющая в той или иной степени отойти от стереотипа;

* на основе произвольного подражания нарабатывается гибкость реакции, способность приспосабливать её к определённым конкретным условиям;
* развитие воображения посредством модификации, обогащения простейших его форм через доступные формы анализа собственного и чужого опыта;
* если воображение развивается искажённо (оторвано от реальности), необходимо использовать совместную предметно-практическую деятельность и коммуникацию для того, чтобы «заземлить» аутистические фантазии, связать их с событиями реальной жизни;

*6.Становление сознания:*

* становление сознания - результат всей коррекционно-развивающей работы, поскольку при РАС этот процесс непосредственно зависит от возможности выделения событий внешнего мира (выделение событий и объектов в соответствии с социально принятыми критериями), выделения ребёнком себя как физического объекта, выделение другого человека как другого, что доступно только при наличии того или иного уровня рефлексии;
* при РАС становление сознания может происходить очень по-разному; этот подраздел – итог работы по большинству используемых в настоящей работе направлений и детальной конкретизации не подлежит.

*7.Формирование первичных представлений о малой Родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира:*

* формирования представлений, означенных в этом пункте, полностью зависит от успешности работы по способности выделять себя из окружающего на различных уровнях, от возможности сформировать представления о перечисленных категориях (малая Родина, Отечество, традиции, праздники и т.д.) и степени формальности этих представлений;
* конкретизация представлений, обозначенных в этом пункте, возможна только в рамках индивидуальной программы развития (достижимо не для всех детей с РАС)..

## Дети с РАС с задержкой психического развития или легкой степенью интеллектуальных нарушений

Познавательное развитие предполагает:

* + - * насыщение ребенка приятными сенсорными впечатлениями, стимулирование ориентировочной активности, привлечение внимание ребенка к предметам и явлениям;
      * совершенствование навыка фиксации взгляда на объекте;
      * развитие целостного восприятия объектов, способности узнавать предметы обихода, соотносить предмет и его изображение, прослеживать за движением предметов, ориентироваться в пространстве;
      * развитие зрительно-двигательной координации, конструктивного праксиса, навыков конструирования по подражанию и по образцу;
      * понимание и выполнение инструкции взрослого;
      * обучение ребенка предметно-игровым действиям, элементарному игровому сюжету;
      * развитие навыков самообслуживания, самостоятельного приема пищи, одевания и раздевания, навыков личной гигиены (при необходимости - с использованием

визуального подкрепления последовательности действий);

* + - * обучение ребенка застегивать пуговицы, шнуровать ботинки, пользоваться ножницами, раскрашивать картинки, проводить линии, рисовать простые предметы и геометрические фигуры;
      * постепенное введение в питание разнообразных по консистенции и вкусовым качествам блюд.

## 2.2.3.4. Художественно-эстетическое развитие

Целевые установки по художественно-эстетическому развитию, согласно п. 2.6. Стандарта, следующие:

*- развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы;*

*- становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства;*

*- восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализация самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.).*

Из этих установок следуют задачи, которые для детей с РАС могут быть решены далеко не во всех случаях, а если решены, то только частично. Как показывает опыт, скорее можно говорить об использовании средств художественно- эстетического воздействия в коррекционно-развивающих целях.

В силу особенностей развития, детям с аутизмом более доступно для эстетического восприятия то, что допускает симультанное восприятие (изобразительное искусство, различные природные явления) или осуществляет прямое эмоционально-эстетическое воздействие (музыка); произведения литературы воспринимаются сложнее, поскольку жизнь героев произведений, понимание причин их поступков, мотивов их поведения доступны пониманию детей с РАС неполно и/или искажённо и далеко не всем. Детям с аутизмом часто нравятся стихи, песни, но их привлекает ритмически организованная речь, смысл же часто понимается ограниченно, или, в тяжёлых случаях, не понимается вообще. Так же трудно воспринимается смысл сказок, пословиц, поговорок из-за проблем с восприятием сюжета, метафор, скрытого смысла и др. в силу непонимания психической жизни других.

Что касается *самостоятельной творческой деятельности детей с аутизмом (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.),* то она чаще всего не свободна от черт, обусловленных аутистическим расстройством – стереотипности, фиксированности на объектах и явлениях особого интереса ребёнка (включая оторванные от жизни фантазии) и др. В то же время, иногда дети с аутизмом обнаруживают хорошие способности - вплоть до одарённости и таланта – в различных видах искусства. Оба явления – аутистические проявления и одарённость - требуют внимательного, деликатного и квалифицированного сопровождения.

## Дети с РАС с задержкой психического развития или легкой степенью интеллектуальных нарушений:

Художественно-эстетическое развитие направлено на:

* + - * развитие эмоциональной реакции на музыкальное и художественное произведение;
      * развитие слухового сосредоточения с использованием музыкальных инструментов, обучение восприятию и воспроизведению ритма, ориентации на высоту, силу, тембр, громкость звучания и голоса;
      * развитие способности с закрытыми глазами определять местонахождение источника звуков;
      * обучение игре на простых музыкальных инструментах, движениям под музыку (при необходимости – на руках у взрослого, обратить внимание на то, что дети могут испытывать дискомфорт от звучания некоторых инструментов);
      * обучение ребенка брать предметы двумя и тремя пальцами, вращать предметы, стимулирование двуручной деятельности, использование карандаша, фломастера, мелков, красок, ножниц и др.;
      * создание условий для рисования на вертикальной и горизонтальной поверхности простых предметов и композиций;
      * обучение простым танцам под приятную для ребенка ритмическую музыку.

## 2.2.3.5.Физическое развитие

ФГОС дошкольного образования (п. 2.6.) в образовательной области «физическое развитие» включает следующие целевые установки:

*- двигательной активности, 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, а также с правильным, не наносящем ущерба организму, выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны),*

*- формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере;*

*- становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.).*

Первые две задачи очень важны не только для физического развития ребёнка с аутизмом, но также являются вспомогательным фактором для коррекции аутистических расстройств. Занятия физкультурой, контролируемая двигательная активность являются важным средством профилактики, контроля и снижения гиперактивности. Основная особенность - выполнение упражнений по подражанию движениям взрослого и по словесной инструкции.

Третья и четвёртая задачи доступны далеко не всем детям с аутизмом и не являются первостепенно важными. Развитие представлений о здоровом образе жизни и связанными с ним нормами и правилами возможны не во всех случаях и сначала только через формирование соответствующих стереотипов, привычек с последующим осмыслением на доступном ребёнку уровне.

Таким образом, на основном этапе дошкольного образования детей с аутизмом основной задачей является продолжение начатой на предыдущих этапах коррекционно-развивающей работы с проблемами, обусловленными основными трудностями (прежде всего, социально-коммуникативными и речевыми), связанными с аутизмом.

***Дети с РАС с задержкой психического развития или легкой степенью интеллектуальных нарушений:***

Физическое развитие подразумевает:

* + - * развитие подражания взрослым и детям, выполнение упражнений по простой инструкции одновременно с другими детьми;
      * развитие чувства равновесия (перешагивать через предметы, ходить по узкой дощечке, стоять на одной ноге, играть в мяч), чувства ритма, гибкости, ловкости, обучение прыжкам на одной ноге и бегу в безопасной обстановке;
      * расширение объема зрительного восприятия, развитие умения прослеживать за предметом в горизонтальной и вертикальной плоскости, отслеживать положение предметов в пространстве;
      * формирование восприятия собственного тела, его положения в пространстве при выполнении упражнении лежа, сидя и стоя;
      * развитие зрительно-моторной координации;
      * формирование функций самоконтроля и саморегуляции при выполнении упражнений.

# Пропедевтический этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра

Начало школьного обучения для ребёнка с типичным развитием представляет сложный период: возникают новые требования к регламенту поведения, изменяется процесс обучения (например, урок длится существенно дольше, чем занятие в подготовительной группе), возрастают требования к вниманию, способности к самоконтролю, выносливости, коммуникации и т.д.

Для детей с РАС с учётом особенностей их развития переход от дошкольного образования к начальному общему образованию происходит много сложнее, и обязательно требует подготовки, причём для детей с разной выраженностью нарушений подход к такой подготовке должен быть дифференцированным.

Задачи подготовки к школе можно разделить на: - социально-коммуникативные,

поведенческие, организационные,

навыки самообслуживания и бытовые навыки, академические (основы чтения, письма, математики).

Все эти задачи решаются в ходе ***пропедевтического периода,*** главная цель которого - подготовить ребенка с аутизмом к школьному обучению.

# Формирование социально-коммуникативных функций у детей с аутизмом в пропедевтическом периоде дошкольного образования

Идеальный вариант развития социально-коммуникативных навыков - когда ребёнок способен к полноценному для его возраста речевому общению, то есть испытывает потребность в общении, ориентируется в целях и в ситуации общения, устанавливает контакт с партнёром; 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, особенно в том, что касается гибкого взаимодействия с партнёром 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 ребёнок с аутизмом владел устной речью, чего, к сожалению, не всегда удаётся достичь. Однако, цензовое образование представляется возможным получить только при наличии словесно- логического мышления, для чего необходимо владеть речью (устной и/или письменной).

Официальные документы запрещают устанавливать в дошкольном образовании обязательный уровень итоговых результатов. Для детей с РАС, учитывая особенности их развития – и, в частности, в пропедевтическом периоде – этого делать, тем более, нельзя. Это относится к любой образовательной области и к любому направлению коррекции, в том числе, и к коррекции коммуникативных и речевых нарушений.

Таким образом, в ходе пропедевтического этапа в социально-коммуникативном развитии:

* следует развивать потребность в общении;
* развивать адекватные возможностям ребёнка формы коммуникации, прежде всего - устную речь (в случае необходимости альтернативные и дополнительные формы коммуникации);
* учить понимать фронтальные инструкции;
* устанавливать и поддерживать контакт и взаимодействие с соучениками и педагогами на уроках и во внеурочное время;
* соблюдать регламент поведения в школе.

# Коррекция проблемного поведения как часть подготовки ребёнка с аутизмом к школьному обучению

Лечебно-коррекционную работу, направленную на преодоление проблемного поведения, начинают на этапе ранней помощи с появлением первых признаков соответствующих нарушений, и она должна продолжаться столько времени, сколько это будет необходимо. В пропедевтическом периоде дошкольного образования эта работа должна обеспечить такой результат, чтобы поведенческие проблемы ребенка с аутизмом не могли существенно влиять на возможность его пребывания в коллективе, на процесс обучения.

Комплексная коррекция проблемного поведения будет более успешной, если обратить внимание на следующие моменты.

Виды проблемного поведения в разной степени устойчивы к лечебно- коррекционным воздействиям, что связано со многими причинами, в том числе, с особенностями их генеза.

Такие виды проблемного поведения, как агрессия и самоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные крики, плач, смех, негативизм либо относятся к искажённым формам реакции ребёнка на те или иные ситуации, либо возникают вследствие эндогенных причин. В первом случае принципиально возможна и предпочтительна психолого-педагогическая коррекция (при необходимости используется медикаментозная поддержка); во втором случае медикаментозное лечение – на первом плане, но в сочетании с психолого-педагогическими методами; возможны случаи смешанного генеза. Конкретные решения всегда индивидуальны.

Стереотипные формы поведения ближе к основному нарушению РАС (предположительно, расстройствам тонического блока мозга), неоднородны по феноменологии и патогенезу, и требуют дифференцированного подхода к коррекции. Те из них, которые являются независимой частью сложного нарушения (диснейрогенетические, резидуально-органические, отчасти в рамках кататонического синдрома), должны быть объектом, прежде всего, медикаментозного лечения. Формы стереотипий, органично связанные с глубинными механизмами генеза аутизма (аутостимуляционно-гиперкомпенсаторные, компенсаторные), поддаются психолого-педагогической коррекции, но с трудом, и часто требуют медикаментозной поддержки. Психогенные стереотипии являются проявлением третичного уровня и снимаются, как правило, легче, без использования психофармакологии. В целях психолого-педагогической коррекции чаще всего используются методы прикладного анализа поведения, однако, могут быть использованы и подходы, ориентированные на эмоционально-смысловое психокоррекционное воздействие. Наличие эндогенной составляющей, тяжёлой. степень выраженности поведенческих проблем (независимо от их генеза) требуют обращения к детскому психиатру для решения вопроса о медикаментозном лечении. В пропедевтическом периоде необходимо учитывать фактор времени.

Присутствие в поведении ребенка определённого возраста большого количества поведенческих проблем может повлечь за собой выбор для него индивидуальной формы обучения и/или снизить уровень АООП НОО. В таких случаях часто возникает необходимость продлить дошкольное детство, отсрочить поступление в школу до восьми лет, чтобы откорректировать поведенческие проблемы.

В последние годы всё большее значение в картине проявлений проблемного поведения приобретают особенности семейного воспитания. Известно, что стереотипии и другие формы нежелательного поведения отмечаются реже, если ребёнок занят, вовлечён в какую-то (желательно совместную) деятельность. Всё более напряжённый темп жизни, высокая занятость родителей приводят к тому, что у детей (не только с аутизмом) стало значительно больше возможностей погружения в виртуальный мир (планшеты, смартфоны и т.п.). Высокая степень виртуализации становится присущей даже классическим детским мультфильмам, которые без комментария взрослых, без их эмоциональных реакций могут остаться, в худшем случае просто, мельканием зрительных и звуковых раздражителей, в лучшем – источником неполного и искажённого понимания и переживания. «Возвращение» в реальный мир становится отрывом от привлекательных занятий, требует включиться в более сложную и не всегда предсказуемую систему отношений; часто такие изменения провоцируют эпизоды проблемного поведения у детей с РАС.

Необходима правильная организация взаимодействия ребёнка с РАС с членами семьи – положительный эмоциональный фон, внимание к ребёнку не только тогда, когда он плохо себя ведёт. Одобрение и поощрение успехов и достижений, отсутствие подкрепления нежелательных форм поведения и их игнорирование, – может уменьшить вероятность возникновения эпизодов проблемного поведения, но редко решает проблему полностью: для этого необходимы совместные усилия семьи и специалистов.

# Организационные проблемы перехода ребёнка с аутизмом к обучению в школе

Основная задача этого аспекта пропедевтического периода – адаптировать ребёнка с РАС к укладу школьной жизни, организации учебного процесса, что предполагает соблюдение следующих требований школьной жизни:

- выдерживать урок продолжительностью 30-40 минут, сохраняя достаточный уровень работоспособности;

- спокойно относиться к чередованию уроков и перемен (что с учётом стереотипности детей с аутизмом не всегда легко);

- правильно реагировать на звонки (возможна гиперсензитивность) и контроль времени;

-уметь правильно (хотя бы не асоциально) вести себя в различных школьных ситуациях (на переменах, в столовой, в библиотеке, на прогулках и т.д.).

Для ребёнка с аутизмом усвоение этих и других правил поведения сопряжено с большими трудностями, которые без специальной помощи преодолеть сложно.

Эмоционально ориентированные методические подходы предполагают постепенно формировать у ребёнка с РАС новый паттерн эмоциональных смыслов через объяснение ситуаций, приобретение и осмысление нового опыта в различных аспектах, необходимых для школьного обучения; могут быть использованы ролевые игры, психодрама, разбор жизненных ситуаций, составление сценариев поведения и другие методические решения. Если есть шанс, что такой подход будет воспринят хотя бы частично, он, несомненно, должен использоваться, но во многих случаях (особенно при тяжёлых и осложнённых формах РАС) его эффективность для решения проблем поведения недостаточна.

В рамках АВА отработка стереотипа учебного поведения на индивидуальных занятиях проводится с самого начала коррекционной работы, и продолжается столько времени, сколько необходимо. В пропедевтическом периоде мы фактически должны распространить «учебный стереотип» на весь уклад школьной жизни, для чего (вне зависимости от избранного методического подхода) следует с самого начала планировать подготовку к школе так же, как организована поурочная система, но с некоторыми отличиями:

- индивидуально подбирается оптимальное для занятий время дня (лучше всего - утром, как в школе);

- обучение проводится в определенном постоянном месте, организованном таким образом, чтобы ребёнка ничего не отвлекало от учебного процесса (ограниченное пространство, отсутствие отвлекающих раздражителей и т.д.); по мере возможности эти ограничения постепенно смягчаются или даже снимаются, и условия проведения занятий приближаются к тем, которые существуют в современных школах;

- продолжительность одного занятия, дневной и недельный объем нагрузки определяются с учетом индивидуальных возможностей ребёнка, его пресыщаемости и истощаемости; постепенно объем и продолжительность занятий необходимо приближать к нормативным показателям с учётом действующих санитарных правил;

- обучение проводится по индивидуальной программе, которая учитывает умения и навыки ребенка (коммуникативные, поведенческие, интеллектуальные), и, по мере возможности приближена к предполагаемому уровню АООП НОО обучающихся с РАС;

- следует помнить о неравномерности развития психических функций, включая интеллектуальные, у детей с РАС;

начинать следует с программ, основанных на тех видах деятельности, в которых ребенок успешен (то же относится и к проведению каждого отдельного урока);

с целью профилактики пресыщения следует чередовать виды деятельности;

по мере развития коммуникации и овладения навыками общения необходимо постепенно переходить к групповым формам работы;

в течение занятий ребенок должен постоянно находиться в структурированной ситуации, в связи с чем перемены проходят организованно и по заранее спланированной программе (возможны спортивные занятия, доступные игры, прогулки в группе или с тьютором, прием пищи и т.п.).

Для того, чтобы облегчить вхождение в школьный коллектив, целесообразно сформировать у ребенка к началу обучения несколько опережающий запас знаний (см. 6.6), потому что ему придется тратить много сил на адаптацию к новым, психологически сложным для него условиям.

Как показывает опыт, недостаточность навыков организации собственного внимания и поведения ребёнка с аутизмом не только приводит к ненужным конфликтам с окружающими, но и мешает освоению академической программы. Одним из факторов, способствующих смягчению поведенческих проблем ребёнка, является чёткая, стабильная организация учебного процесса, формирующая «учебный стереотип на уровне школы».

# Навыки самообслуживания и бытовые навыки, необходимые ребёнку с аутизмом к началу обучения в школе

Когда ребёнок с аутизмом приходит в первый класс, предполагается, что он может самостоятельно раздеваться и одеваться, самостоятельно принимать пищу, способен справляться со своими проблемами в туалете и т.п. – может решать основные вопросы, связанные с гигиеной и самообслуживанием.

В случае аутизма это очень важный круг проблем, решение которых возможно только при условии самого тесного сотрудничества специалистов и семьи. Большинство этих проблем - как и многих других – нужно начинать решать совместными усилиями в раннем детстве. Если же это по каким-то причинам не получилось, в пропедевтическом периоде дошкольного образования нужно разрабатывать индивидуальные программы, направленные на ускоренное решение обозначенных выше трудностей. Понятно, что эти вопросы касаются, в основном, детей с тяжёлыми и осложнёнными формами РАС, или детей, которых в дошкольном возрасте воспитывали по типу гиперопеки. Решение этих проблем в возрасте 5-6 лет возможно в русле прикладного анализа поведения или с помощью традиционных педагогических методов.

# Формирование академических навыков в пропедевтическом периоде дошкольного образования детей с аутизмом

Как показывает опыт, представления о том, что обучение детей с аутизмом академическим навыкам не отличается от обучения детей с типичным развитием, глубоко ошибочны. Особенности формирования навыков чтения и письма, математических представлений начинают проявляться уже в дошкольном возрасте и требуют определённого внимания педагогов даже в старших классах.

## Основы обучения детей с РАС чтению

Многим детям с аутизмом обучение технике чтения даётся легче, чем другие академические предметы, - при условии, что при обучении учитывались особенности развития ребёнка с аутизмом.

Овладение техникой чтения для ребенка с аутизмом проще, чем письмом или основами математики, в связи с хорошими возможностями зрительного восприятия и памяти. Как всегда, обучение чтению начинают с изучения букв и установлению звукобуквенных соотношений. Буквенный материал должен быть одноцветным и не сопровождаться предметным сопровождением в связи с симультанностью восприятия при аутизме. Не следует использовать звучащие экраны и электронные игрушки для обучения грамоте. Показывать и называть буквы в словах нельзя, так как это создает почву для побуквенного чтения, что при аутизме из-за склонности к формированию стереотипий очень нежелательно, поскольку существенно затрудняет обучение.

Обучение технике чтения начинаем с изучения звуков с предъявлением ребенку букв. Используемый дидактический материал может быть разным: объёмные буквы деревянные, от магнитной азбуки, вырезанные из картона, карточки с изображением букв и др. В дальнейшем также недопустимо использовать тексты, в которых слова разделены на слоги (например, «дя-дя», «бел-ка» и т.п.), так как это может зафиксировать послоговое скандированное чтение.

Буквы не следует изучать в алфавитном порядке. При работе с неговорящими детьми нужно начинать с изучения букв, обозначающих звуки, которые мы стараемся вызвать при формировании экспрессивной речи. Не исключено, что экспрессивную речь сформировать не удастся, но выученные буквы (в дальнейшем - слоги) станут предпосылкой для узнавания слов в рамках так называемого «глобального чтения», для использования письменных табличек в целях элементарной коммуникации (обозначать своё желание, согласие или несогласие с ситуацией и т.д.).

Кроме того, чтобы мотивировать аутичного ребёнка читать, нужно, чтобы первые слова, которые он прочитает, были ему близки и понятны (это «мама», «папа», названия любимой пищи и игрушки и т.п.). Сопоставление написанного слова, его звучания и, например, фотографии мамы (папы) или с любимой игрушкой (юла, машинка и т.д. – а в дальнейшем с их фотографиями) закладывает базу для понимания смысла чтения.

Далее составляем простые предложения сначала из тех слов, которые ребенок умеет читать, на фланелеграфе или на магнитной доске; затем предъявляем карточки с теми же предложениями, которые составляли без картинок и, если ребенок прочитывает его, показываем картинку с изображением прочитанного. Наибольшую трудность вызывает прочтение глаголов, в этих случаях ребёнку следует оказать помощь. Хорошие результаты даёт демонстрация коротких (не более одной минуты) видеосюжетов, иллюстрирующих одно простое действие с письменным и/или звуковым сопровождением: изображение – кто-то пьёт из чашки (какой-то другой ребёнок или взрослый) сопровождается звучащим и/или письменным словом «Пьёт». В дальнейшем звучащий и письменный текст усложняется до простого предложения:

«Мальчик пьёт», «Мальчик пьёт из чашки». При переходе к картинкам, изображающим действие, нельзя использовать такие картинки, где действуют (пьют, причёсываются, разговаривают по телефону и т.п.) животные, так как при аутизме перенос на аналогичные действия людей даётся сложно, поскольку восприятие симультанно и часто снижен уровень абстрактного мышления.

Иногда отмечают, что наиболее перспективным методом – особенно для детей с тяжелыми формами аутизма – на начальном этапе является глобальное чтение по методу Марии Монтессори. По существу, глобальное чтение чтением не является: это запоминание графического изображения слов (чему способствует симультанность восприятия при аутизме), буквенное изображение слова ставится в соответствие определенному предмету. Однако, выйти на реализацию большинства функций речи в рамках этого подхода невозможно. Тем не менее, глобальное чтение следует рассматривать как запускающий момент, как установление хотя бы формального соответствия между словом, его графическим изображением и объектом, и, в дальнейшем, следует перейти к обучению чтению по слогам.

При РАС понимание прочитанного дается, как правило, с трудом, и часто требует длительного обучения. Необходимо ещё раз подчеркнуть, что специфика обучения чтению при РАС состоит в том, что предъявляемый для чтения материал должен быть близок и понятен ребенку во всех отношениях: когнитивно, эмоционально, социально. Текст должен быть небольшим и простым (например,

«Читаю сам» (1-3 книги) Б.Д. Корсунской, тексты из учебных пособий О.А. Безруковой, С.А. Сущевской), и, какова бы ни была техника чтения, нужно ясно убедиться, что оно не формальное, что ребенок понимает смысл прочитанного; во всяком случае, к этому необходимо стремиться. При обучении чтению большинства детей РАС не следует использовать сказки, пословицы, поговорки, нужно избегать скрытого смысла, неоднозначности; эта сторона чтения требует длительной работы, которую следует продолжать в школе.

В то же время, содержание текста не должно быть объектом сверхценного интереса или сверхпристрастия ребенка: в этом случае очень трудно будет перейти к другим темам.

## 

При аутизме в силу неравномерности развития психических функций механическая и смысловая составляющие чтения развиваются асинхронно, усвоение формального навыка и содержательной стороны процесса вовсе не обязательно идут параллельно; они могут быть практически не связаны между собой или связаны очень слабо. В результате на практике нередко встречается хорошая техника чтения в сочетании с отсутствием понимания прочитанного. С этой проблемой приходится работать специально, длительно, и не всегда удаётся достичь желаемого до перехода ребёнка с аутизмом в школу.

При обучении чтению детей с аутизмом очень важно найти мотивацию, адекватную возможностям ребёнка, в этом случае разрыв между техникой чтения и осмыслением прочитанного легче предупредить, а если он возник, то проще его устранить.

Обучение чтению в дошкольном возрасте исключительно важно для развития речи и для обучения письму. На этом этапе коррекционной работы дети с аутизмом чаще всего затрудняются отвечать на вопросы по прослушанному тексту, но если ребенок может этот текст прочитать, то он с таким заданием справляется легче и легче принимает помощь. В устной речи аутичному ребенку, чаще всего, сложно вернуться к уже сказанному, в то время как прочитанный текст симультанирует речь и позволяет вернуться к ранее прочитанному: создается предпосылка если не для преодоления проблемы восприятия сукцессивно организованных процессов, то для компенсации этих трудностей, облегчения их преодоления.

Если ребёнок научился технически читать хорошо, но с пониманием прочитанного есть затруднения, помогает ведение дневника о путешествиях, каникулах, любых интересных и приятных периодах. Перечитывая дневник с кем-то из родных или специалистов, в памяти ребенка восстанавливаются не просто приятные эпизоды, но становится более понятным, зачем нужно чтение (и, кроме того, структурируются временн***ы***е представления). Вслед за этим можно прочитать рассказ, напоминающий пережитый момент, провести, подчеркнуть параллели и, напротив, различия ситуаций.

Более того, возникает возможность ощутить развитие жизни во времени, представить, понять широту временн***ы***х границ окружающего, выйти на уровень более целостного восприятия и понимания жизни.

## Основы обучения детей с РАС письму

Этот вид деятельности является самым трудным для большинства детей с РАС при подготовке к школе. В раннем возрасте у многих аутичных детей очень часто наблюдается стойкий негативизм к рисованию и другим видам графической деятельности. Одна из главных причин – нарушение развития общей и тонкой моторики, зрительно-моторной координации, и эти нарушения часто влекут за собой страх графической деятельности вообще и, в дальнейшем, – негативизм к рисованию и письму. Тем не менее, следует приложить максимум усилий для того, чтобы ребенок с аутизмом научился писать: это важно не только потому, что письменная речь – одна из форм общения и речи в целом; письмо активно способствует развитию многих важных центров коры больших полушарий, то есть общему развитию ребенка.

Прежде чем приступать непосредственно к обучению графическим навыкам, необходима направленная коррекционная работа по развитию общей и тонкой моторики, зрительно-моторной координации, зрительно-пространственного восприятия, что нужно начинать как можно раньше.

Остановимся на нескольких основных методических аспектах обучения письму на пропедевтическом этапе.

Прежде всего, необходимо провести подготовительную работу, которая заключается в том, чтобы:

определить уровень психофизиологической готовности ребенка к обучению письму;

научить ребенка соблюдению гигиенических требований, необходимых при обучению графическим навыкам;

провести подготовительную работу непосредственно с простыми графическими навыками (штриховка, обводка, дорисовка и др.);

провести работу по развитию пространственных представлений, зрительно-моторной координации.

Оценивая психофизиологическую готовность ребенка к обучению письму, следует учитывать его интеллектуальные и моторные возможности, сформированность произвольной деятельности, выраженность стереотипных проявлений, особенности мотивационной сферы, возраст. В ходе подготовительного периода, обучая ребенка простейшим графическим действиям, необходимо соблюдать такие гигиенические требования, как правильная посадка, положение ручки в руке, размещение тетради на плоскости стола, достаточная освещенность и правильная направленность света, длительность занятия. Следует подчеркнуть, что обучение правильно держать ручку встречает у детей с аутизмом значительные трудности: часто кончик ручки направлен «от ребёнка», отмечается низкая посадка пальцев на ручке и т.д. Для формирования правильного положения руки на ручке необходимо применять специальные насадки, специальные ручки. К сожалению, это не всегда помогает, но задерживаться на этом слишком долго и добиваться правильного положения руки «любой ценой» не следует, так как можно вызвать негативизм к письму и графической деятельности в целом.

Крайне важны задания по развитию пространственных представлений и зрительно-моторной координации. Эти задания включают в себя развитие ориентировки на плоскости стола (право, лево, вверх, вниз, посередине), затем — на большом листе бумаги и, постепенно переходя на лист тетради и осваивая понятия *строчка, верхняя линейка, нижняя линейка, над верхней линейкой, под нижней линейкой.* Этот период может быть достаточно длительным, так как без усвоения пространственных представлений переходить к написанию букв нельзя.

Когда мы переходим к обучению написанию букв, период использования «копировального метода» должен быть максимально коротким в связи с двумя моментами: при копировании ребенок делает это, как правило, неосознанно; кроме того, он привыкает к облегченному варианту написания, что при РАС очень легко закрепляется как стереотип. В связи с этим нельзя использовать прописи, где много внимания уделяется обводке букв, слогов, слов (это касается детей крайне стереотипных, но если у ребенка серьезные проблемы с тонкой моторикой и зрительно-пространственной ориентации, то период обводки нужно увеличить). Часто педагоги и родители при обучении письму поддерживают кисть и/или предплечье ребенка, и, в результате, дети с большим трудом обучаются самостоятельному письму (а некоторые так и «пишут» только с поддержкой). Недопустимы большие по объему задания, так как длительная работа, смысл которой ребенку не до конца ясен (или совсем неясен), легко провоцирует развитие негативизма к ней. В большинстве случаев не следует обучать письму печатными буквами, так как переход к традиционной письменной графике (и, тем более, к безотрывному письму) будет значительно осложнен.

Нужно стараться, чтобы ученик как можно скорее стал писать самостоятельно, пусть понемногу. Обучение проводится в такой последовательности:

- обводка по полному тонкому контуру (кратковременно),

- обводка по частому пунктиру (кратковременно),

- обводка по редким точкам (более длительный период),

- обозначение точки «старта» написания буквы (более длительный период),

- самостоятельное написание буквы, слога, слова и т.д. (основной вид деятельности).

Каждый этап должен быть представлен небольшим (два – три – четыре) количеством повторов, с тем, чтобы все разместить в пределах строчки, и чтобы в конце строчки обязательно оставалось место для полностью самостоятельного письма, чтобы ученику можно было закончить строчку самостоятельно.

Очень важным моментом является последовательность, в которой мы обучаем ребенка писать буквы. Эта последовательность диктуется поставленной задачей (овладение безотрывным письмом) и некоторыми особенностями психофизиологии детей с аутизмом. Основным фактором, который определяет последовательность, в которой мы обучаем написанию букв, являются моторный компонент и ассоциации между движением руки и элементами букв.

Прежде всего, выделяют и осваивают основное движение: от начальной точки, расположенной несколько ниже верхней границы строки, линию ведут против часовой стрелки по траектории овала, как при написании букв «**с**» и далее «**о**». Характер основного движения определяется конечной целью – освоением безотрывного письма.

Сначала нужно освоить написание всех строчных букв, потом – всех заглавных (особенно если ребёнок крайне стереотипен в деятельности).

Выделяется семь групп строчных букв на основе не только сходства, но и ассоциативного родства моторных действий: «о» - это законченный овал буквы «с»,

«а» - это «о» с неотрывно написанным крючочком справа и т.п.

***Первая группа*.** Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является круговое движение: **«с», «о», «а».**

***Вторая группа.*** Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является движение «сверху вниз»: **«и», «й», «ц», «ш», «щ», «г»,**

# «п», «т», «н», «ч», «ъ», «ь», «ы».

***Третья группа*.** Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является движение «снизу вверх»: **«л», «м», «я».**

***Четвёртая группа*.** Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является движение «снизу вверх» со смещением начальной точки («петлеобразное движение»): **«е», «ё».**

***Пятая группа.*** Строчные буквы с элементами над строкой: **«б», «в».**

***Шестая группа:*** строчные буквы с элементами под строкой: **«р», «ф», «у», «д»,**

# «з».

***Седьмая группа.*** Сложная комбинация движений: ***«э», «х», «ж», «к», «ю».***

Порядок обучения написанию заглавных букв также подчиняется в первую

очередь закономерностям графики.

***Первая группа*.** Заглавные буквы, при написании которых ведущим является круговое движение **«С», «О».**

***Вторая группа*.** Заглавные буквы, при написании которых ведущим является движение «сверху вниз»: **«И», «Й», «Ц», «Ш», «Щ».**

***Третья группа*.** Заглавные буквы, при написании которых ведущим является движение «сверху вниз» с «шапочкой» (горизонтальный элемент в верхней части буквы, который пишется с отрывом): **«Г», «Р», «П», «Т», «Б».**

***Четвертая группа*.** Заглавные буквы, при написании которых ведущим является движение «снизу вверх»: **«Л», «А», «М», «Я».**

***Пятая группа.*** Заглавные буквы, при написании которых основным является движение «сверху вниз» с дополнительным элементом (перехват) в середине буквы:

# «Е», «Ё», «З».

***Шестая группа.*** Заглавные буквы, при написании которых основным является движение «сверху вниз» с добавлением безотрывного элемента в верхней части буквы: **«У», «Ч», «Ф».**

***Седьмая группа*.** Заглавные буквы, в написании которых используется сложная комбинация движений ***«В», «Д», «Н», «Ю», «К», «Э», «Х», «Ж».***

Приступать к написанию слов следует по возможности раньше: даже если ребёнок умеет писать не все буквы, но из тех, что он умеет писать, можно сложить знакомое для него короткое слово, такое слово нужно включить в задание по письму. Это очень важно, поскольку таким образом готовится переход к безотрывному письму (техническая задача обучения), который нужно начинать по возможности раньше; это также является профилактикой «побуквенного письма» (оно не столь нежелательно, как «побуквенное чтение», но его негативный эффект все же существует), которое мешает удерживать смысл написанного и делает навык более формальным.

Обучение детей с РАС написанию письменных букв и технике безотрывного письма осуществляется специалистами, имеющими соответствующую профессиональную подготовку и владеющими методикой обучения написанию письменных букв и технике безотрывного письма.

Нельзя не остановиться еще на одном моменте, на который часто не обращают достаточного внимания: впервые начиная при обучении письму работу в тетради, следует с самого начала добиваться точного выполнения правил оформления письменной работы: поля, красная строка, где принято пропускать строку, правила исправления ошибок написания и т.д. Если ребенок с аутизмом усвоит эти правила, закрепит их как стереотип, то в дальнейшем это во многом облегчит ему выполнение письменных заданий.

## Обучение детей с расстройствами аутистического спектра основам математических представлений.

Если говорить о наиболее типичных трудностях, то детям с РАС свойственен неосознанный механический счет в прямом порядке; несформированность обобщенных представлений о количестве; непонимание пространственных отношений; затруднения при выполнении заданий по словесной инструкции; стереотипное (без понимания) запоминание математических терминов; трудности понимания смысла даже простых задач в связи с нарушениями речевого развития. Это

отчасти объясняет, почему обучение основам математических знаний встречает так много трудностей в пропедевтическом периоде.

Как отмечено выше, дети с РАС обычно легко запоминают прямой счет (обратный счет усваивается значительно хуже), различные вычислительные таблицы (сложения, вычитания), быстро и правильно выполняют действия в том порядке, в котором они приведены в таблице. Если предлагать примеры в произвольном порядке (особенно на вычитание), часто дети неуспешны, или решают примеры очень долго. Такая форма работы не развивает математических представлений, она скорее находится в русле стереотипий ребёнка и симультанности восприятия, чем логического мышления.

В наиболее типичном для классических форм аутизма случае мы сталкиваемся с усвоением алгоритмов операций и основных математических понятий (число, больше-меньше, состав числа, смысл арифметических действий, условий задач и др.).

В формировании понятия числа можно выделить два крайних варианта проблем:

* + - * 1. Трудности перехода от количества конкретных предметов к понятию количества. Причина может быть не столько в слабости абстрактных процессов, но в чрезмерной симультанности восприятия;
        2. Фиксация на чисто количественных категориях и сложность понимания условия задач с конкретным содержанием.

В начальном периоде формирования математических представлений дошкольнику с РАС необходимо дать понятия сравнения «высокий – низкий», «узкий - широкий», «длинный – короткий» и т. д. и «больше – меньше» (не вводя соответствующих знаков действий).

Далее вводятся понятия «один» и «много», а затем на разном дидактическом материале (лучше на пальцах не считать) – обозначение количества предметов до пяти без пересчёта.

Следующие задачи – на наглядном материале обучать ребёнка числу и количеству предметов, помочь ему усвоить состав числа. Дети с аутизмом, как правило, с трудом овладевают счетом парами, тройками, пятерками и т.д.: чаще всего, идет простой (иногда очень быстрый) пересчет по одному. Часто имеются сложности усвоения состава числа и использования состава числа при проведении счетных операций, особенно устных.

Среди детей с РАС есть дети, у которых вышеназванные проблемы встречаются гораздо реже, трудности в осуществлении вычислительных операций менее выражены, или же эти дети вообще их не испытывают. Они легко усваивают алгоритмы вычислений, но лишь формально; применить свои способности к выполнению тех или иных действий могут, но сформулировать задачу и раскрыть смысл результата вычислений – далеко не всегда.

С подобными трудностями при обучении детей с РАС сталкиваются, практически, во всех случаях. Причины этих сложностей различны: непонимание условия задачи в связи с задержкой и искажением речевого развития, сложности сосредоточения на содержании задачи в связи с проблемами концентрации внимания, трудности охвата всех моментов в связи с фиксацией на частностях. Приступая к заданиям такого рода, необходимо подробно объяснить ребёнку условие задачи на наглядном материале (предметы, рисунки в тетради). Каждое слагаемое (вычитаемое, уменьшаемое) должно быть сопоставлено с соответствующим количеством конкретных предметов или рисунков; между группами предметов (или рисунков) должны быть поставлены соответствующие знаки математических действий. При этом, мы должны называть эти знаки не «плюс» и «минус», но «прибавляем»,

«отнимаем». Важно объяснить ребёнку, какой задан вопрос, и какой ответ мы должны получить в результате решения. Такой алгоритм решения во многих случаях приводит к быстрым хорошим результатам, но некоторым детям необходимо более длительное время для усвоения порядка решения задач.

Очень важно внимательно контролировать уровень понимания основных математических понятий и соответствие этого уровня состоянию практических умений и навыков. Второй момент – не допускать разрыва между чисто математическими категориями (сформированными даже на очень высоком уровне) и возможностью их практического использования, то есть не увлекаться решением все более и более сложных абстрактных вычислительных примеров, если не сформированы навыки решения задач со смысловым содержанием.

От успешности решения проблем пропедевтического периода во многом зависит не только индивидуальный образовательный маршрут ребенка с аутизмом в школьный период, но и степень необходимости адаптации образовательных программ, соотношение между двумя основными компонентами образовательного процесса для детей с особыми образовательными потребностями – академическими знаниями и уровнем жизненной компетенции.

**2.3.Формы, способы, методы и средства реализации**

**Программы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей**

**детей с РАС**

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.

**2.3.1.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.

**2.3.2.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 РАС6, 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 втечение 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 коррекционной  помощи | Направления коррекционно- развивающей работы | Формы осуществления образовательной  деятельности | 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 обучению  грамоте/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

**2.4.Особенности образовательной деятельности разных видов и культурных практик**

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования, содержание образовательной программы дошкольного образования должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывать следующие образовательные области: социально- коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие, физическое развитие. В свою очередь содержание данных образовательных областей зависит от возрастных и индивидуальных особенностей детей, определяется целями и задачами образовательной программы дошкольного образования и может реализовываться в различных видах деятельности (общении, игре, познавательно-исследовательской деятельности – как сквозных механизмах развития ребенка).

Так, согласно Стандарту для детей дошкольного возраста (3–8 лет) – это ряд видов деятельности, таких как:

* ***игровая***, включая сюжетно-ролевую игру, игру с правилами и другие виды игры,
* ***коммуникативная*** (общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками),
* ***познавательно-исследовательская*** (исследования объектов окружающего мира и экспериментирования с ними),
* ***восприятие*** художественной литературы и фольклора,
* ***самообслуживание и элементарный бытовой труд*** (в помещении и на улице), конструирование из разного материала, включая конструкторы, модули, бумагу, природный и иной материал, изобразительная (рисование, лепка, аппликация),
* ***музыкальная*** (восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игры на детских музыкальных инструментах),
* ***двигательная*** (овладение основными движениями) формы активности ребенка.

**Образовательная деятельность**, осуществляемая в ходе режимных моментов, требует особых форм работы в соответствии с реализуемыми задачами воспитания, обучения и развития ребенка. В режимных процессах, в свободной детской деятельности педагог создает по мере необходимости дополнительно развивающие проблемно-игровые или практические ситуации, побуждающие ребенка применить имеющийся опыт, проявить инициативу, активность для самостоятельного решения возникшей задачи.

Образовательная деятельность, осуществляемая при приеме детей включает:

* + наблюдения — в уголке природы, за деятельностью взрослых;
  + индивидуальные игры и игры с небольшими подгруппами детей;
  + создание практических, игровых, проблемных ситуаций и ситуаций общения, сотрудничества, гуманных проявлений, заботы, проявлений эмоциональной отзывчивости к взрослым и сверстникам;
  + беседы и разговоры с ребенком по его интересам;
  + рассматривание дидактических картинок, иллюстраций, просмотр
  + индивидуальную работу с ребенком в соответствии с задачами разных образовательных областей;
  + двигательную деятельность ребенка, активность которой зависит от содержания организованной образовательной деятельности в первой половине дня;
  + работу по воспитанию у детей культурно-гигиенических навыков и культуры здоровья.

Образовательная деятельность, осуществляемая во время прогулки, включает:

* + подвижные игры и упражнения, направленные на оптимизацию режима двигательной активности и укрепление здоровья ребенка;
  + наблюдения за объектами и явлениями природы, направленные на установление разнообразных связей и зависимостей в природе, воспитание отношения к ней;
  + экспериментирование с объектами неживой природы;
  + сюжетно-ролевые и конструктивные игры (с песком, со снегом, с природным материалом);
  + свободное общение воспитателя с ребенком.

В культурных практиках воспитателем создается атмосфера свободы выбора, творческого обмена и самовыражения, сотрудничества взрослого и детей. Организация культурных практик носит преимущественно подгрупповой характер.

|  |  |
| --- | --- |
| **Виды практик** | **Особенности организации** |
| **Совместная игра** | Совместная игра воспитателя и детей (сюжетно- ролевая, режиссерская, игра-драматизация, строительно-конструктивные игры) направлена на обогащение содержания творческих игр, освоение  детьми игровых умений, необходимых для организации самостоятельной игры |
| **Ситуации**  **общения и накопления положительного социально-**  **эмоционального опыта** | Данные ситуации носят проблемный характер и заключают в себе жизненную проблему близкую детям дошкольного возраста, в разрешении которой они принимают непосредственное участие. Такие ситуации могут быть реально-практического характера (оказание помощи малышам, старшим),  условно-вербального характера (на основе жизненных сюжетов или сюжетов литературных произведений) и имитационно-игровыми. В ситуациях условно вербального характера воспитатель обогащает представления детей об опыте разрешения тех или иных проблем, вызывает детей на задушевный разговор, связывает содержание разговора с личным опытом детей. В реально-практических ситуациях дети приобретают опыт проявления заботливого, участливого отношения к людям, принимают участие в важных делах («Мы сажаем рассаду для цветов»,  «Мы украшаем детский сад к празднику» и пр.). Ситуации могут планироваться воспитателем заранее, а могут возникать в ответ на события, которые  происходят в группе, способствовать разрешению возникающих проблем. |
| **Творческая мастерская** | Творческая мастерская предоставляет детям условия для использования и применения знаний и умений. Мастерские разнообразны по своей тематике, содержанию, например, занятия рукоделием, приобщение к народным промыслам («В гостях у народных мастеров»), просмотр познавательных презентаций, оформление художественной галереи, книжного уголка или библиотеки, игры и коллекционирование. Начало мастерской – это обычно задание вокруг слова, мелодии, рисунка, предмета, воспоминания. Далее следует работа с самым разнообразным материалом: словом, звуком, цветом, природными материалами, схемами и моделями. И обязательно включение детей в рефлексивную деятельность: анализ своих чувств, мыслей, взглядов (чему удивились? что узнали? что порадовало? и пр.). Результатом работы в творческой мастерской является создание книг-самоделок, детских журналов, составление маршрутов путешествия на природу,  оформление коллекции, создание продуктов детского рукоделия и пр. |
| **Индивидуальная трудовая деятельность** | носит общественно полезный характер и организуется как хозяйственно-бытовой труд и труд в природе |

**2.5.Способы и направления поддержки детской инициативы**

Детская инициатива проявляется в свободной самостоятельной деятельности детей по выбору и интересам. Возможность играть, рисовать, конструировать, сочинять и пр. в соответствии с собственными интересами является важнейшим источником эмоционального благополучия ребенка в детском саду.

Все виды деятельности ребенка в детском саду могут осуществляться в форме самостоятельной инициативной деятельности:

* самостоятельные сюжетно-ролевые, режиссерские и театрализованные игры;
* развивающие и логические игры;
* музыкальные игры и импровизации;
* речевые игры, игры с буквами, звуками и слогами;
* самостоятельная деятельность в книжном уголке;
* самостоятельная изобразительная и конструктивная деятельность по выбору детей;
* самостоятельные опыты и эксперименты и др.

В развитии детской инициативы и самостоятельности воспитателю важно соблюдать ряд общих требований:

* развивать активный интерес детей к окружающему миру, стремление к получению новых знаний и умений;
* создавать разнообразные условия и ситуации, побуждающие детей к активному применению знаний, умений, способов деятельности в личном опыте;
* постоянно расширять область задач, которые дети решают самостоятельно; постепенно выдвигать перед детьми более сложные задачи, требующие сообразительности, творчества, поиска новых подходов, поощрять детскую инициативу;
* тренировать волю детей, поддерживать желание преодолевать трудности, доводить начатое дело до конца;
* ориентировать дошкольников на получение хорошего результата;
* своевременно обратить особое внимание на детей, постоянно проявляющих небрежность, торопливость, равнодушие к результату, склонных не завершать работу;
* дозировать помощь детям. Если ситуация подобна той, в которой ребенок действовал раньше, но его сдерживает новизна обстановки, достаточно просто намекнуть, посоветовать вспомнить, как он действовал в аналогичном случае;
* поддерживать у детей чувство гордости и радости от успешных самостоятельных действий, подчеркивать рост возможностей и достижений каждого ребенка, побуждать к проявлению инициативы и творчества.

Детская инициативность и самостоятельность, поддерживаться педагогом и в процессе организации всех видов деятельности: трудовой, конструктивной, изобразительной и т. д

# 2.6.Взаимодействие взрослых с детьми

# с расстройствами аутистического спектра

Роль взрослых, как родителей, так и специалистов, во взаимодействии с детьми с РАС отличается от таковой при типичном развитии, что обусловлено, прежде всего, качественными нарушениями коммуникации и социального взаимодействия при аутизме. И родители, и специалисты должны знать основные особенности детей с аутизмом, их развития, поведения, деятельности, обучения.

Информация, поступающая от взрослых, воспринимается по-разному в зависимости от её модальности, и наиболее доступной для ребёнка с аутизмом является визуальная информация, что делает необходимым визуализировать

инструкции, учебный и игровой материал, обеспечивать визуальную поддержку выполнения игровых, учебных, бытовых действий ребёнка.

Использование устной речи во взаимодействии с ребёнком требует ясного представления о его уровне понимания речи, поскольку речь взрослого должна быть доступна ребёнку для понимания, не слишком сложной.

Важной чертой является необходимость структурировать время и пространство, в которых находится ребёнок, подбирать для этого адекватные решения и вносить необходимые изменения в соответствии с динамикой развития ребёнка.

Ребёнок с РАС не всегда может сообщить о своих потребностях, иногда использует для этого неадекватные, на наш взгляд, средства, например, проблемное поведение. В таких случаях взрослый ни в коем случае не должен:

а) демонстрировать выраженную негативную эмоциональную реакцию (гнев, крик и т.п.) на поведение ребёнка;

б) допускать, чтобы ребёнок получил желаемое, используя неадекватные способы (в таком случае мы будем подкреплять его проблемное поведение).

Поскольку дети с аутизмом не могут в достаточной степени воспринимать сигналы о намерениях, возможных поступках и действиях других людей, нужно стараться сделать окружающее предсказуемым, что относительно доступно в отношении взрослых, но в значительно меньшей степени – в отношении детей. В связи с этим нужно, помимо организации окружающего, учить ребёнка понимать происходящее, понимать, оценивать и правильно реагировать на действия и поступки других людей, а также постепенно и подготовлено расширять контакты, доступное социальное пространство. Очень важно продумывать наперед не только свои действия, но и возможные реакции ребёнка, для чего нужно хорошо знать, что его привлекает и что вызывает негативные реакции, что является объектом особого, сверхценного интереса, какие формы стереотипий наиболее характерны и с помощью чего ребёнка можно отвлечь и переключить на другие занятия и т.д.

Очень важно и в ДОО, и в семье создавать и поддерживать ровную и доброжелательную атмосферу, формировать у ребёнка с РАС уверенность в себе и своих силах, поддерживать и развивать коммуникативные интенции, воспитывать доброжелательность и доверие по отношению к взрослым и детям.

# 2.7.Взаимодействие педагогического коллектива с семьями,

# в которых есть дети с расстройствами аутистического спектра

Большое значение роли родителей и всей семьи в развитии ребенка общеизвестно, и не нуждается в пояснениях и доказательствах. Это относится как к детям с типичным развитием, так и к детям с любым вариантом дизонтогенеза, включая аутизм. Необходимость сотрудничества семь и специалистов подчеркивается в рамках, практически, всех основных подходов к коррекции РАС (кроме психоаналитического).

Цель взаимодействия педагогического коллектива ДОО, которую посещает ребёнок с аутизмом (далее – ДОО), и семьи, к которой он принадлежит (далее – семья), общая – добиться максимально доступного прогресса в развитии ребёнка, создать предпосылки для его независимой и свободной жизни, возможно более высокого уровня социальной адаптации. В этом треугольнике «ребёнок – семья – организация»:

* приоритет принадлежит интересам ребёнка с аутизмом;
* основные решения, касающиеся комплексного сопровождения, принимают родители (законные представители);
* ДОО обеспечивает разработку и реализацию АООП ДО, релевантной особенностям ребёнка.

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 (законных представителей) с программами работы с ребёнком, условиями работы в ДОО, ходом занятий.

Важно повышать уровень компетентности родителей (законных представителей) в вопросах диагностики РАС и их коррекции, но учитывать при этом, что информации по проблеме очень много, качество её разное, очень многие родители (законные представители) 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 ребёнку и почему. Следует подчёркивать индивидуализированный характер сопровождения, разъяснять невозможность «чудесного исцеления», необходимость постоянной и длительной работы и, одновременно, подчёркивать каждый новый успех, каждое достижение ребенка.

Формами такой работы могут быть индивидуальные беседы, групповые занятия и круглые столы, лекции, демонстрации занятий (лучше в форме видеоматериалов) с обсуждением и т.п.

Специалисты также должны представлять проблемы семьи, в которой есть ребёнок с аутизмом. К основным из этих проблем следует отнести психологические. Установление ребёнку диагноза «аутизм» является для родителей (законных представителей), фактически, пролонгированной психотравмой, в ходе которой возникает спектр реакций от неприятия и самообвинения до апатии и полного смирения, что сказывается на отношении к аутизму у ребёнка, к специалистам, к своей роли в сложившейся ситуации, к самому ребёнку, его будущему. Последовательность этих проявлений и их конкретный спектр, степень выраженности индивидуально окрашены, но, так или иначе, специалист, работающий с ребёнком, должен учитывать конкретные обстоятельства каждой семьи.

**2.8. Образовательная деятельность по профессиональной коррекции нарушений развития детей**

**Коррекционно-развивающая работа воспитателей в повседневной жизни в группах**

|  |  |
| --- | --- |
| **Формы коррекционной работы** | **Содержание коррекционной работы** |
| **Группы компенсирующей направленности детей** | |
| **Образовательная деятельность (индивидуальная, подгрупповая)** | Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам  Укрепление физического здоровья детей.  Эстетическое воспитание средствами изобразительного искусства  Музыкальное воспитание |
| **Дидактические игры** | Закрепление навыков, полученных на коррекционных занятиях. |
| **Индивидуальная коррекционная работа по заданию учителя-логопеда, учителя-дефектолога** | Формирование сенсорного восприятия. Развитие познавательной сферы.  Коррекция дыхания. Артикуляционная гимнастика.  Развитие мелкой моторики рук, слухового внимания, двигательной активности, ориентировки в пространстве.  Формирование фонематического восприятия. |
| **Индивидуальная коррекционная работа по заданию психолога** | Коррекция и развитие эмоционально-волевой сферы, социального поведения |
| **Досуги, праздники, театрализованная деятельность, традиции** | Формирование адекватных эмоционально- волевых реакций. |
| **Сюжетно-ролевая игра** | Формирование, развитие и обогащение лексических средств языка. Формирование связной речи. Развитие коммуникативной стороны речи. |
| **Прогулка (подвижные игры)** | Коррекция психических процессов. Развитие двигательной активности, коммуникативной стороны речи, ориентировки в пространстве, эмоционально-волевой сферы. |

**Основные цели, задачи, направления деятельности педагога-**

**психолога**

**Цели деятельности педагога-психолога**:

* 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,
* формирование у детей психологической готовности к решению задач последующих психологических возрастов дошкольников.

**Задачи деятельности педагога-психолога**:

- определение особых образовательных потребностей и возможностей детей с РАС посредством проведения динамического наблюдения общего развития каждого ребенка с РАС, ближайшего зон его развития;

- сохранение и укрепление здоровья детей (психического, физического, эмоционального) через создание атмосферы благополучия, снятия тревожностей и страхов;

- содействие личностному и интеллектуальному развитию детей в процессе освоения АООП ДО для детей с РАС;

- разработка индивидуального образовательного маршрута для каждого ребенка со специалистами;

- формирование устойчивого и эмоционального контакта ребенка со взрослым, сверстником в совместной, доступной для него деятельности и адаптации в условиях ДОО;

- 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 оказанию консультативной и методической помощи родителям и специалистам;

- формирование у детей способности к целенаправленности, контролю и самоорганизации собственных действий;

- коррекция развития эмоциональной сферы.

**Направления деятельности педагога-психолога**:

Основными направлениями деятельности педагога-психолога является психологическое просвещение, психологическая профилактика, психологическая и психолого-педагогическая диагностика, развивающая и психокоррекционная работа, психологическое консультирование.

**Содержание коррекционной работы учителя-дефектолога**

**Цель коррекционной работы** учителя – дефектолога является коррекция недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей с расстройствами аутистического спектра и оказания помощи в максимально возможном освоении адаптированной образовательной программы.

**Задачи коррекционной работы**:

* определение особых образовательных потребностей детей с РАС;
* разработка индивидуальной траектории развития образовательного маршрута для каждого ребенка со специалистами (педагогом - психологом, учителем-логопедом, воспитателями, инструктором физического воспитания, музыкальным руководителем).
* создание условий, способствующих освоению детьми с РАС адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования и их интеграции в образовательном учреждении;
* Развитие и коррекция познавательных процессов, мыслительных операций с учетом возможностей и потребностей ребенка;
* проведение диагностического исследования динамики развития детей с РАС;
* сотрудничество с родителями (законными представителями) по комплексному психолого-педагогическому сопровождению ребенка и оказание консультативной и методической помощи родителям и специалистам.
* осуществление индивидуально ориентированной психолого-медико– педагогической помощи детям с РАС с учѐтом индивидуальных возможностей и особенностей детей (в соответствии рекомендациями ПМПК и ПМПк);

**Направления деятельности учителя-дефектолога.**

Коррекционная работа учителя- дефектолога включает в себя взаимосвязанные направления:

* Диагностическая работа
* Коррекционно-развивающая работа
* Консультативная работа
* Профилактическая работа

**Содержание коррекционной работы учителя-логопеда**

В обязанности учителя-логопеда входят всестороннее изучение речевой деятельности детей, проведение индивидуальных и групповых занятий с детьми, которые имеют задержку психического развития, осложненную нарушениями звукопроизношения, фонетико-фонематическим недоразвитием, элементами общего недоразвития речи; оказание методической помощи воспитателям по преодолению нерезко выраженных нарушений речи у детей. Организация логопедической работы предусматривает соблюдение следующих необходимых условий: взаимосвязь осуществления коррекции речи дошкольников с развитием познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления);

* соответствие с программами по подготовке к обучению грамоте, ознакомлению с окружающим миром и развитию речи, с занятиями по ритмике, музыке;
* проведение логопедических занятий на любом этапе над речевой системой в целом (фонетико-фонематической, лексической и грамматической);
* максимальное использование при коррекции дефектов речи у дошкольников с РАС различных анализаторов (слухового, зрительного, речедвигательного, кинестетического), учет особенностей межанализаторных связей, свойственных этим детям, а также их психомоторики (артикуляционной, ручной, общей моторики).

В задачи коррекционно-логопедического обучения дошкольников с РАС входят:

* Формирование представлений об окружающем мире.
* Развитие потребности в общении, развитие понимания речи, и развитие экспрессивной речи.
* Развитие навыков альтернативной коммуникации
* развитие и совершенствование общей моторики;
* развитие и совершенствование ручной моторики;
* развитие и совершенствование артикуляционной моторики (статической, динамической организации движений, переключения движений, объема, тонуса, темпа, точности, координации);
* развитие слухового восприятия, внимания;
* развитие зрительного восприятия, памяти;
* развитие ритма;
* формирование произносительных умений и навыков: коррекция нарушений изолированных звуков; автоматизация звуков в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях, связной речи; дифференциация звуков; коррекция нарушений звукослоговой структуры;
* совершенствование лексических грамматических средств языка;
* развитие навыков связной речи;
* обогащение коммуникативного опыта.
* Подготовка к школьному обучению (обучение чтению и письму)
* Формирование навыков самостоятельности.

**Содержание работы тьютера**

**Цель деятельности**: индивидуальное сопровождение ребенка-инвалида в коррекционно-образовательном процессе, успешное включение каждого воспитанника в среду ДОО.

**Задачи:**

* 1. Осуществлять создание комфортных условий для обучения и воспитания (помощь в организации мест, где бывает ребенок; особый режим, временная организация образовательной среды в соответствии с реальными возможностями ребенка).
  2. Вовлекать в процесс социализации – включать ребёнка в среду сверстников, в жизнь группы.
  3. Осуществлять помощь в усвоении адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования (АООП ДО), преодолении затруднений в воспитании и обучении. При необходимости адаптация Программы и учебного материала, с опорой на зоны ближайшего развития ребенка, его ресурсы, учитывая индивидуальные физические, психические особенности.
  4. Организовывать при необходимости сопровождение другими специалистами: педагогом-психологом, учителем-дефектологом, учителем-логопедом. Обеспечивать преемственность и последовательность разных специалистов в индивидуальной коррекционно-развивающей работе с ребенком.
  5. Осуществлять взаимодействие с родителями (законными представителями), включение родителей (законных представителей) в процесс воспитания и обучения:
* формировать у родителей (законных представителей) адекватного отношения к своему ребёнку, установки на сотрудничество и умения принять ответственность в процессе анализа проблем ребёнка, реализации стратегии помощи;
* оказывать родителям (законным представителям) эмоциональную поддержку;
* содействовать родителям (законным представителям) в получении информации об особенностях развития ребёнка, прогноза развития.
  1. Осуществлять оценку результатов деятельности, отслеживание положительной динамики в деятельности ребенка с ОВЗ.

**2.9.Часть, формируемая участниками образовательных отношений**

**Региональный компонент**

|  |  |
| --- | --- |
| **Образовательная область** | **Задачи** |
| **Социально- коммуникативное развитие** | Вызывать интерес и уважительное отношение к культуре, быту и традициям Кемеровской области- Кузбасса, стремление сохранять национальные ценности. |
| **Познавательное развитие** | Формировать представления о традиционной культуре родного края через ознакомление с природой |
| **Речевое развитие** | Развивать речь, мышление, первичное восприятие речи через знакомство с культурой Кемеровской области |
| **Художественно- эстетическое развитие** | Приобщать детей к музыкальному творчеству родного края; воспитывать любовь к родной земле через слушание музыки, разучивание танцев, хороводов,  традиций Кузбасса. |
| **Физическое развитие** | Развивать эмоциональную свободу, физическую выносливость, ловкость через традиционные игры народов Кемеровской области. |

**Формы, методы и средства реализации Программы по региональному компоненту:**

В ДОО в образовательном процессе используются разнообразные методы и формы организации детской деятельности:

* + народные подвижные игры и забавы;
  + дидактические игры;
  + слушание музыки;
  + наблюдения в природе;
  + чтение детской литературы
  + знакомство с народно-прикладным искусством и др.

**Традиции ДОО**

Много традиционных событий происходит в течение года. Уже много лет существует традиция проведения ярмарок, выставок, занятий, приуроченных к знаменательным датам, смене сезонов и народным праздникам.

# Организационный раздел

В соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 г. №273-ФЗ образование обучающихся с РАС «может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность» (ст.79, п.4). Поскольку организаций, осуществляющих образовательную деятельность с обучающимися с РАС, фактически, очень мало, и документов, регламентирующих их деятельность, фактически нет, и, принимая во внимание, что региональные ресурсные центры находятся в стадии становления, либо просто отсутствуют, приходится ориентироваться в основном на ДОО.

Поэтому Программа ДОО сориентирована на возможно более раннюю интеграцию (или инклюзию) ребёнка с РАС. В организационном разделе основное внимание сосредоточено на качественных моментах, обеспечивающих этот интегративно-инклюзивный процесс и подготовку к нему, не повторяя положения ООП ДО.

# 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.

# 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 и социокультурное окружение являются мощным фактором, обогащающим детское развитие. Они основываются на системном подходе к коррекционно-развивающему обучению детей с РАС и опираются на современное представление о предметном характере деятельности, её роли и значении для психического и личностного развития ребенка младенческого, раннего и дошкольного возрастов. Важнейшим механизмом развития личности, начиная с раннего детства, являются различные виды деятельности ребенка (общение, игра, движение, труд, конструирование, рисование, лепка и др.). Для обеспечения возможно более успешного развития ребёнка необходимо единство развивающей предметной среды и содержательного общения взрослых с детьми.

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, уголкит«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.

**Предметно-развивающая среда в ДОО представлена в таблице:**

|  |  |
| --- | --- |
| Кабинет заведующего | Индивидуальные консультации, беседы с педагогическим, медицинским, обслуживающим персоналом и родителями (законными представителями):   * создание благоприятного психо-эмоционального климата для сотрудников и родителей (законных представителей); * развитие профессионального уровня педагогов; * просветительская, разъяснительная работа с родителями (законными представителями) по вопросам воспитания и развития детей с РАС. |
| Физкультурный зал | Утренняя гимнастика, коррекционная физкультура, спортивные праздники, досуги:   * укрепление здоровья детей; * приобщение к здоровому образу жизни, развитие способности к восприятию и передаче движений. |
| Музыкальный зал | ООД:   * музыкальное развитие, развитие движений, формирование их ритмического рисунка; * развитие слухового восприятия. |
| Групповые помещения | Коррекционно-развивающая и образовательная работа:   * уголок природы и труда; * уголок художественной литературы и библиотека; * уголок художественно-творческой деятельности; * уголок физкультуры и спорта; * уголок отдыха и релаксации; * музыки и театра; национальной культуры; * игровые зоны для самостоятельной деятельности детей |
| Кабинет учителя-дефектолога | * Индивидуальные и подгрупповые занятия с детьми с РАС, консультативная работа с родителями(законными представителями) и педагогами: * развитие психических процессов, познавательной сферы, зрительных   функций. |
| Медицинский  кабинет | - медицинское обслуживание, осмотры детей, консультации медсестры,  профилактика, оздоровительная работа с детьми. |
| Кабинет педагога-психолога | * Индивидуальные и подгрупповые занятия с детьми с РАС, консультативная работа с родителями(законными представителями) и педагогами: * развитие психических процессов, коррекция поведения |
| Методический кабинет | Библиотека для педагогов, видеотека, консультации, семинары, «круглые столы», педсоветы:  - повышение профессионального уровня педагогов |
| Кабинет учителя-логопеда | * Индивидуальные и подгрупповые занятия с детьми с РАС, консультативная работа с родителями (законными представителями) и воспитателями. специалистами * развитие языковых и речевых средств |

Эффективным условием реализации коррекционно-образовательного процесса является организация развивающей предметно-развивающей среды, стимулирующей развитие самостоятельности, инициативы и активности ребенка. Участок ДОО для детей с РДА и РАС озеленен, на участке имеется крытая веранда, песочница, малые игровые формы. Ежегодно силами сотрудников высаживаются деревья, цветы.

**Описание материально-технического обеспечения коррекционно- образовательного процесса**

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.

Предметно - развивающая среда в группах постоянно обновляется, пополнена достаточным количеством развивающих игр, много разнообразного дидактического материала. Созданы центры: игровой, продуктивной, театрализованной, музыкальной, двигательной деятельности.

**Программно – методическое оснащение групп компенсирующей направленности для детей с РДА и РАС**

|  |  |
| --- | --- |
| ***Познавательное развитие*** | ***Программа:*** Шевченко С.Г. Методическое пособие  «Подготовка к школе детей с задержкой психического развития» - Москва, Школьная пресса, 2003;  Морозова И. А., Пушкарёва М. А. «Развитие элементарных математических представлений». Конспекты занятий для работы с детьми 5-7 лет с ЗПР.- Москва: Мозаика-Синтез, 2007;  Шевченко С.Г. Капустина Г.М. «Предметы вокруг нас» Учебное пособие для индивидуальных и групповых коррекционных занятий. Смоленск,  «Ассоциация XXI» 1998;  Катаева АЛ., Стребелева Е Л. Дидактические игры и упражнения. — Москва, «Бук-Мастер», 1993;  Шевелев К. В. «Учусь писать цифры». Рабочая тетрадь для дошкольников 5-6 лет. М.: Ювента, 2010; |
| ***Программа*:** Шевченко С.Г. Методическое пособие  «Подготовка к школе детей с задержкой  психического развития» - Москва, Школьная пресса, 2003;  ***Технологии:***  Агаева Е.Л., Дьяченко О.М. «Чего на свете не бывает» |
| ***Речевое развитие*** | ***Программы:***  1.Шевченко С.Г. Методическое пособие  «Подготовка к школе детей с задержкой психического развития» - Москва, Школьная пресса, 2003;  2.Шевченко С.Г. Методическое пособие «Подготовка к обучению письму» - Смоленск, Ника-пресс,1998.  ***Технологии:***  1.Почитаем — поиграем. Составители Цыпина Н.А., Волкова И.Л. — Москва, 1995;  2.Швайко Г.С. Игры и игровые упражнения для развития речи. — Москва, 1988;  3.Агаева Е.Л., Дьяченко О.М. «Чего на свете не бывает» - Москва, Просвещение 1991;  4.Тригер РД., Владимирова Е.В. тетрадь-учебник.  5.Фрост, Лори. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PEKS): руководство для педагогов / Лорн Фрост и Энди Бонди. – М.: Теревинф,2011. – 2011с. – 416с.  5.Алябьева, Е.А. Логоритмические упражнения без музыкального  сопровождения: Методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005 г.  6.Алябьева, Е.А. Психогимнастика в детском саду: Методические  материалы в помощь психологам и педагогам. – М.: ТЦ Сфера, 2003 г.  7. Алябьева, Е.А. Развитие логического мышления и речи детей 5-8 лет.  Стихи, занятия, игры, упражнения, диагностика. – М.: ТЦ Сфера,  2005 г.  8.Анищенкова, Е.С. Логопедическая ритмика для развития речи  дошкольников: пособие для родителей и педагогов. – М.: АСТ:  Астрель, 2007 г.  9.Арефьева, Л.Н. Лексические темы по развитию речи детей 4-8 лет:  Методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2004 г.  10.Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного  возраста с общим речевым недоразвитием. – М.: АРКТИ, 2004 г.  11.Громова, О.Е., Соломатина, Г.Н. Логопедическое обследование детей  2-4 лет: Методическое пособие.- М.: ТЦ Сфера, 2005 г.  12.Ельцова О.М. Реализация содержания образовательной области  "Речевое развитие" в форме игровых обучающих ситуаций (младший  и средний возраст) / авт.-сост. О.М. Ельцова. - СПб. : ООО  "ИЗДАТЕЛЬСТВО "ДЕТСТВО-ПРЕСС", 2018. - 224 с.  13. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у  дошкольников. - Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД, 1998 г.  14.Иванова, О.А. Учимся читать художественную литературу:  Программа. Тематическое планирование. Конспекты занятий. Для  работы с детьми младшего и среднего дошкольного возраста. – М.:  Школьная Пресса, 2004 г.  15.Картушина, М.Ю. Логоритмика для малышей: Сценарии занятия с  детьми 3-4 лет. – М.: ТЦ Сфера, 2004 г.  16.Картушина, М.Ю. Логоритмические занятия в детском саду:  Методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2003 г.  17. Касицына, М.А., Бородина, И.Г. Коррекционная ритмика. Комплекс  практических материалов и технология работы с детьми старшего  дошкольного возраста с ЗПР. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2005 г.  18.Кнушевицкая, Н. А. Стихи, загадки, игры по лексическим темам. -  СПб. : "Издательство "ДЕТСТВО-ПРЕСС", 2014. - 176 с.  19. Колесникова Е.В. От звукоподражаний к словам. Иллюстративный  материал для развития речи у детей 2-3 лет. / Е.В. Колесникова. - М. :  Ювента, 2016. - 64 с. : ил.  20. Колесникова Е.В. Развитие речи у детей 2-3 лет. Учебнометодическое пособие к иллюстративному материалу "От  звукоподражаний к словам" / Е.В. Колесникова. - М. : Ювента, 2016. –64 с.  21. Лукина, Н.А., Сарычева, И.Ф. Логоритмические занятия с детьми  раннего возраста (2-3 года). Практическое пособие. – СПб.: Паритет,  2004 г.  22. Матросова, Т.А. Организация коррекционных занятий с детьми  дошкольного возраста с речевыми нарушениями. – М.: В. Секачев,  2005 г.  23. Нищева, Н. В. Комплексная образовательная программа дошкольного  образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим  недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. Издание 3-е, перераб. и доп. В  соответствии с ФГОС ДО. - СПб. : ООО "ИЗДАТЕЛЬСТВО  "ДЕТСТВО-ПРЕСС", 2018. - 240 с.  24. Нищева, Н.В. Организация коррекционно-развивающей работы в  младшей логопедической группе детского сада. – СПб.: ДЕТСТВО–  ПРЕСС, 2004 г.  25. Нищева, Н.В. Система коррекционной работы в логопедической  группе для детей с общим недоразвитием речи. - СПб.:ДЕТСТВОПРЕСС, 2009 г.  26. Нуриева, Л.Г. Развитие речи у аутичных детей: Методические  разработки. - М.: Теревинф, 2003 г. |
| ***Физическое развитие*** | 1.Девид Геслак. Адаптивная физкультура для аутизмом.  Метельская Н.Г. 100 физкультминуток на логопедических занятиях. - М. : ТЦ Сфера, 2018. - 64 с.  .2.Савина, Л.П. Пальчиковая гимнастика для развития речи дошкольников: Пособие для родителей и педагогов. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2000 г.  3.Узорова, О.В. Пальчиковая гимнастика – М.: ООО «Издательство Астель»: ООО «Издательство АСТ», 2001 г.  4.Узорова, О. В. Физкультурные минутки: Материал для проведения физкультурных пауз.- М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ»: ЗАО НПП «Ермак», 2004 г |
| ***Социально-коммуникативное развитие*** | 1.Дидактические материалы по развитию речи детей 5-6 лет /Авторы - сост. О.Е. Громова, Г.Н. Соломатина, Н.П. Савинова – М.: ТЦ Сфера, 2004 г.  2.Баряева, Л.Б., Вечканова, И.Г., Загребаева, Е., Зарин, А. Театрализованные игры-занятия с детьми с проблемами в интеллектуальном развитии: Учебно-методическое пособие.- СПб.: Изд-во «Союз», 2001 г.  3.Вечканова, И.Г. Театрализованные игры в абилитации дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: Учебно-методическое пособие. – СПб.: КАРО, 2006 г.  4.Овчар, О.Н., Колягина, В.Г. Формируем личность и речь дошкольников средствами арттерапии. – М.: «Издательство «Гном и Д», 2004 г  5.Баряева, Л.Б., Зарин, А.П. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития: Учебно-методическое пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; Изд-во «СОЮЗ», 2001 г.  6.Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. - М.: Теревинф, 2004. |
| ***Хужожествено-эстетическое развитие*** | 1.Екжанова, Е.А. Изобразительная деятельность в воспитании и дошкольников с разным уровнем умственной недостаточности / Е.А. Екжанова : монография.– СПб., 2002. –С. 256.  2.Давыдова Г.Н. Пластилинография для малышей. – М.2006г.  3.Использование сюжетного рисования с аутичными детьми. Дефектология, 2008 - № 4. |

# Кадровые условия реализации Программы

Программа предоставляет ДОО право самостоятельно определять потребность в работниках и формировать штатное расписание по своему усмотрению, исходя из особенностей реализуемых образовательных программ дошкольного образования, контекста их реализации и потребностей.

Согласно ст. 13 п. 1. Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» ДОО вправе реализовывать Программу как самостоятельно, так и посредством сетевых форм реализации. Следовательно, в реализации Программы может быть задействован кадровый состав других организаций, участвующих в сетевом взаимодействии с ДОО.

Основная позиция кадровых условий реализации Программы следующая: ***все специалисты, непосредственно работающие с аутичными детьми, должны быть компетентны в вопросах РАС и их коррекции*** дифференцированно, в соответствии со своими должностными обязанностями, которые, в свою очередь, зависят от этапа дошкольного образования.

Коррекционно-образовательный процесс в ДОО осуществляют:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **№п/п** | **Ф.И.О.** | **Должность** | **Образование** |
| 1. | Макарова Светлана Николаевна | заведующий | Высшее профессиональное, ГОУ ВПО «Кузбасская государственная педагогическая академия», *специальность*–специальная дошкольная педагогика и психология,  *квалификация* – педагог-дефектолог для работы с детьми дошкольного возраста с отклонениями в развитии. |
| 2. | Рудякова Елена Васильевна | старший воспитатель | Высшее профессиональное, ГОУ ВПО «Кузбасская государственная педагогическая академия»,  *специальность –* специальная дошкольная педагогика и психология,  *квалификация* – педагог-дефектолог по работе с детьми дошкольного возраста с отклонениями в развитии. |
| 3. | Сафронова Елена Викторовна | педагог-психолог | Высшее профессиональное, Кемеровский государственный университет,  *специальность* – психология, *квалификация* – психолог, преподаватель психологии |
| 4. | Демидова Инна Ильгизовна | учитель-дефектолог | Высшее профессиональное, ГОУ ВПО «Кузбасская государственная педагогическая академия,*специальнос*ть – специальная дошкольная педагогика и психология с дополнительной специальностью «*олигофренопедагогика»,* квалификация – педагог-дефектолог для работы с детьми дошкольного возраста с отклонениями в развитии, учитель-олигофренопедагог.  *Переподготовка:*  АНО «Академия дополнительного профессионального образования»  *специальность –* «Организация квалификационной работы при расстройствах аутистического спектра на основе прикладногоанализа поведения (ABA-терапия)». |
| 5. | Пугачева Алена Геннадьевна | тьютор | Высшее профессиональное, Кузбасская государственная академия,  специальность – дошкольная педагогика и психология,  квалификация – педагог-психолог, преподаватель дошкольной педагогики и психологии.  *Переподготовка:*  Современная научно-технологическая академия, г.Москва, квалификация «Тьюторское сопровождение детей с РАС». |
| 6. | Исаева Елена Васильевна | учитель-логопед | Высшее профессиональное, ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет,  *специальность* – специальное (дефектологическое), квалификация – бакалавр. |
| 7. | Лакеева Дарья Владимировна | воспитатель | Высшее профессиональное, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», *специальность –* специальное (дефектологическое) образование. |
| 8. | Ананьева Ольга Валерьевна | воспитатель | Высшее профессиональное, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет*»,* с*пециальность* – психолого-педагогическое образование.  Переподготовка:  ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», *квалификация*- воспитатель;  квалификация - АНО ДПО «Национальный технологический университет»,  *квалификация* – учитель-дефектолог. |
| 9. | Нюкалова Екатерина Олеговна | воспитатель | Высшее профессиональное, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»,  *специальность* – педагогическое образование (с двумя профилями подготовки).  *Переподготовка:* «Дошкольный педагог-дефектолог. Организация образовательной деятельности для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации ФГОС",  *квалификация* - педагог-дефектолог. |
| 10. | Бондаренко Ольга Васильевна | воспитатель | Высшее профессиональное, ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет,  *специальность* – специальное (дефектологическое образование). |
| 11. | Красикова Ева Вадимовна | воспитатель | Среднее профессиональное, ГПОУ «Киселевский педагогический колледж»,  *специальность* – дошкольное образование,  *квалификаци*я – воспитатель детей дошкольного возраста.  Студентка Кузбасского гуманитарно-педагогического института ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», 4 курс. |

# Материально-технические условия реализации Программы

ДОО обеспечивает материально- технические условия, позволяющие достичь обозначенные ею цели и выполнить задачи, в том числе:

* осуществлять все виды деятельности ребенка, как индивидуальные, так и в рамках каждой дошкольной группы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, их особых образовательных потребностей;
* организовать участие родителей (законных представителей) воспитанников, педагогических работников и представителей общественности в разработке АООП ДО детей с РАС, в создании условий для её реализации, а также мотивирующей образовательной среды, уклада организации, осуществляющей такую образовательную деятельность;
* использовать в коррекционно-образовательном и диагностическом процессе современные технологии, в том числе поведенческие (прикладной анализ поведения (АВА), ТЕАССН и другие), развивающие (эмоционально-смысловой подход, Floortime и др.) и вспомогательные подходы;
* обновлять содержание и методическое обеспечение АООП ДО детей с РАС в соответствии с динамикой развития каждого ребёнка, запросами родителей (законных представителей) с учётом особенностей социокультурной среды развития воспитанников, а также в соответствии с динамикой развития системы образования;
* обеспечивать эффективное использование профессионального и творческого потенциала педагогических, руководящих и иных работников ДОО, осуществляющей реализацию АООП ДО детей с РАС, повышения их профессиональной компетентности в области воспитания и обучения детей с РАС, информационной и правовой компетентности;
* эффективно управлять ДОО, реализующей АООП ДО детей с РАС, используя технологии управления проектами и знаниями, управления рисками, технологии разрешения конфликтов, информационно-коммуникационные технологии, современные механизмы финансирования.

ДОО, осуществляющая образовательную деятельность в соответствии с АООП ДО детей с РАС, создает материально-технические условия, обеспечивающие:

1. возможность достижения воспитанниками с РАС целевых ориентиров освоения Программы, для чего в сравнении с материально-техническими условиями обеспечения реализации ООП ДО необходимо обеспечить:

- возможность подготовки большого (на одного ребёнка с РАС не менее, чем в 3-4 раза большего, чем на одного ребёнка с типичным развитием) количества учебных пособий, дидактического материала и т.п., для чего необходим доступ к сети Интернет, достаточное количество офисной техники (принтеры, сканеры, ламинаторы и др.), что обусловлено высокой степенью индивидуализации коррекционно-образовательного процесса;

- наличие фото- и видеоаппаратуры для фоторегистрации, видеозаписи и просмотра фотографий, фрагментов занятий, консультаций и других видов коррекционно-образовательной деятельности с целью их возможно более полного анализа и повышения качества работы, объективизации динамики коррекционно- образовательного процесса;

1. выполнение ДОО требований:

- санитарно-эпидемических правил и нормативов так же и в том же объёме, как в случае реализации ООП ДО;

- пожарной безопасности и электробезопасности;

- охране здоровья воспитанников и охране труда сотрудников организации;

1. возможность беспрепятственного доступа воспитанников с ОВЗ к объектам инфраструктуры организации, осуществляющей образовательную деятельность по АООП ДО детей с РАС.

ДОО имеет необходимое для всех видов образовательной деятельности воспитанников (в т. ч. детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов), педагогической, административной и хозяйственной деятельности оснащение и оборудование:

- учебно-методический комплект Программы (в т.ч. комплект различных развивающих игр, использовать которые следует соответственно индивидуальным особенностям детей);

- помещения для занятий и проектов, обеспечивающие условия для коррекционной работы, общения, познавательно-исследовательской деятельности и других форм активности ребёнка с участием взрослых и других детей;

- оснащение предметно-развивающей среды, включающей средства образования и воспитания, подобранные в соответствии с особенностями развития при РАС и индивидуальными особенностями аутичных детей дошкольного возраста, мебель, техническое оборудование, спортивный и хозяйственный инвентарь, инвентарь для художественного творчества, музыкальные инструменты.

Программа оставляет ДОО право самостоятельного подбора необходимых средств обучения, оборудования, материалов, исходя из особенностей реализации основной образовательной программы.

Программа предусматривает необходимость в специальном оснащении и оборудовании для организации образовательного процесса с детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ.

Программой предусмотрено также использование ДОО обновляемых образовательных ресурсов, в т. ч. расходных материалов, подписки на актуализацию электронных ресурсов, техническое и мультимедийное сопровождение деятельности средств обучения и воспитания, спортивного, музыкального, оздоровительного оборудования, услуг связи, в т. ч. информационно-телекоммуникационной сети Интернет.

В ДОО созданы специальные условия для получения образования детьми с ОВЗ, в том числе механизмы адаптации Программы для указанных детей, использование специальных образовательных программ и методов, специальных методических пособий и дидактических материалов, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий и осуществления квалифицированной коррекции нарушений их развития.

|  |  |
| --- | --- |
| Наименование | Назначение |
| Пуфик - кресло | Удобное сидение, наполненное полиетирольными гранулами способствует тактильной стимуляции, расслабляющему воздействию. |
| Ковер напольный | Используется для отдыха, релаксации, для зрительного восприятия, тактильности. |
| Интерактивный сухой бассейн (1/4 круга) | Для использования в качестве тренажера для опорно-двигательного аппарата и общего массажа тела способствуют снятию напряжения, усталости, расслаблению мышц спины, плечевого пояса, развитию психических процессов, мелкой моторики рук, стимуляции зрительных, слуховых, тактильных анализаторов. |
| Пузырьковая колона | Обладает расслабляющим и восстанавливающим эффектом. Снимает накопившийся за день стресс, устраняет усталость и успокаивает. Воздушно-пузырьковая колона благотворно влияет на нервную систему и способствует излечению нервных расстройств. |
| Антистрессовый мяч | Предназначен для развития тактильных ощущений при воздействии на кожные рецепторы. |

|  |  |
| --- | --- |
| Фибероптический душ «Солнышко» | Плавное скольжение бликов способствует расслаблению, успокоению и приятному отдыху. При наблюдении за движением цветных пятен происходит активизация и тренировка глазодвигательных мышц, формирование внимания, усидчивости. В сочетании со специальной музыкой вращение зеркального шара  создает неповторимое психоэмоциональное состояние у детей, способствует релаксации. |
| Световой стол для песочной терапии «Радуга» с цветной подсветкой | Своими руками дети могут создавать неповторимые шедевры. Fорсть песка превращается в пейзаж, звездное небо, лес или море. Он отлично передает детские чувства, мысли и стремления. Рисование песком является одним из главных средств познания мира и развития эстетического восприятия, так как тесно связано с самостоятельной и творческой деятельностью. |
| 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. |
| Игровой коврик-пазл с цифрамии фигурами настенный | Развивающая игра, с помощью которой ребенок сможет увидеть и запомнить изображения разных цифр и фигур, а яркие цвета добавят радости игре. |
| «Яйцо Совы» | Мягкий шарообразный мешок, в который можно залезть целиком и почувствовать себя в комфорте и безопасности. Мощный инструмент сенсорной интеграции, стимулирует вестибулярный аппарат, проприоцептивные системы |
| «Носок для тела» | Способствует развитию мышц, действует на тактильную и вестибулярную системы, стимулирует проприоцептивные системы |
| Тактильная дорожка | Развитие проприоцептивной чувствительности рецепторов стопы, координация движений, кинестической и мыслительной деятельности |
| Музыкальный центр | Музыкальный центр наполнит среду звуками и музыкой. Поможет настроиться, отвлечься и расслабиться. |
| Коррекционно-развивающее пособия для работы над сенсорным восприятием детей дошкольного возраста | Для развития мелкой моторики, тактильной и зрительной |
| Игрушки и пособия по развитию и коррекции психических познавательных процессов, познавательной, речевой деятельности, эмоциональной-волевой сферы. | |

# 

# Финансовые условия реализации Программы

Финансовое обеспечение реализации АООП ДО детей с РАС опирается на исполнение расходных обязательств, обеспечивающих государственные гарантии прав на получение общедоступного и бесплатного дошкольного общего образования обучающимися с РАС.

Объем действующих расходных обязательств отражается в государственном (муниципальном) задании ДОО, реализующей АООП ДО детей с РАС с учетом повышающего коэффициента на реализацию АООП ДО детей с РАС.

# 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.

Недопустимо требовать от ДОО, реализующих Программу, 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.

Планирование деятельности в группах ДОО направлено на совершенствование её деятельности, и учитывает результаты как внутренней, так и внешней оценки качества реализации Программы ДОО.

# Режим дня и распорядок

# Особенности организации режимных моментов

C целью охраны физического и психического здоровья детей с РАС, а также их эмоционального благополучия, важно поддерживать определенную размеренность детской жизни, используя стабильные ее компоненты (утренняя гимнастика, систематические занятия, сон, питание, прогулка, игры с использованием разных материалов и разных форм организации и т. п.).

Учитывая выраженные трудности с планированием собственных действий и фиксации внимания на последовательности бытовых событий, детям с РАС необходима постепенная адаптация к новым для них условиям ДОО и дополнительное время для усвоения распорядка дня. Для освоения распорядка дня в ДОО ребенку с РАС рекомендована помощь тьютора и привлечение методов визуальной поддержки (визуальное расписание, визуальные подсказки) и структурирование пространства.

Учитывая стереотипность, страхи и частые негативные реакций детей с РАС на внезапные изменения, вносимые в привычное расписание, необходимо

предупреждать и подготавливать ребенка к данным изменениям. Например, с помочью пояснений со стороны сопровождающего ребенка с РАС тьютора и (или) с использованием методов визуальной поддержки заранее предупредить о сюрпризных моментах на занятии или праздничном мероприятии.

Настоящая Программа не предусматривает жёсткого регламентирования режима дня и распорядка для детей с РАС. Гибкий подход к режиму дня дает возможность специалистам ДОО самостоятельно определять виды организованной образовательной деятельности (ООД), в которых будут решаться образовательные задачи, их дозировку и последовательность, исходя из особенностей АООП ДО детей с РАС, условий образовательной деятельности, потребностей, возможностей и готовностей, интересов и инициатив родителей (законных представителей) воспитанников, педагогов и других сотрудников ДОО.

Однако неизменными остаются интервалы между приемами пищи, время приема пищи; обеспечение необходимой длительности суточного сна, время отхода ко сну; проведение ежедневной прогулки.

Режим дня строится с учетом сезонных изменений. В теплый период года увеличивается ежедневная длительность пребывания детей на свежем воздухе, при наличии условий непосредственно образовательная деятельность переносится на прогулку. При осуществлении основных моментов режима важен индивидуальный подход к ребенку с РАС: сон может быть разным по длительности и др.

**Режим дня предусматривает:**

* четкую ориентацию на возрастные, физические и психологические возможности детей;
* опору на индивидуальные особенности детей, что проявляется в подвижном определении времени сна и прогулки, строгом соблюдении интервалов между приемами пищи;
* наличие целесообразного соотношения организованной взрослыми и самостоятельной детской деятельности, двигательной и интеллектуальной активности детей, соблюдение объема учебной нагрузки.

Режим дня соответствует возрастным особенностям воспитанников и способствует их гармоничному развитию.

Прогулку организуют 2 раза в день: в первую половину - до обеда и во вторую половину - после дневного сна или перед уходом воспитанников домой.

Максимально допустимый объем образовательной нагрузки в первой половине дня: в группе компенсирующей направленности не более 20 минут (для детей 3-4 лет), 30 минут (для детей 5-7 лет).

В летний период организованная образовательная деятельность не проводится.

При проведении режимных процессов следует придерживаться следующих правил:

1. Полное и своевременное удовлетворение всех органических потребностей детей (во сне, питании).
2. Тщательный гигиенический уход, обеспечение чистоты тела, одежды, постели.
3. Привлечение детей к посильному участию в режимных процессах; поощрение самостоятельности и активности.
4. Формирование культурно-гигиенических навыков.
5. Эмоциональное общение в ходе выполнения режимных процессов.
6. Учет потребностей детей, индивидуальных особенностей каждого ребенка.
7. Спокойный и доброжелательный тон обращения, бережное отношение к ребенку, устранение долгих ожиданий, так как аппетит и сон малышей прямо зависят от состояния их нервной системы.

Режим дня выполняется на протяжении всего периода воспитания детей в группе, сохраняя последовательность, постоянство и постепенность.

В процессе организации питания решаются задачи гигиены и правил питания:

•мыть руки перед едой;

•класть пищу в рот небольшими кусочками и хорошо ее пережевывать;

•аккуратно пользоваться столовыми приборами;

•рот и руки вытирать бумажной салфеткой.

Для того чтобы дети с РАС осваивали нормы этикета, стол сервируют всеми необходимыми приборами: тарелкой, вилкой, столовой и чайной ложками. На середину стола ставят бумажные салфетки.

Организация режима дня составлена в соответствии с СП 2.4.3648 – 20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи», Приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». В режиме дня предусмотрены формы организации детей с РАС такие как организованная деятельность взрослого и детей (ОД) и свободная самостоятельная игровая деятельность детей (ССИД). Также режим включает вид деятельности и временной отрезок. В режиме дня определено общее время, выделенное на свободную самостоятельную игровую деятельность детей (ССИД) в течение дня, недели, месяца. Режим дня и недели в группе гибкий (кто-то может находиться в саду в режиме полного дня, кто-то только кратковременно). Кому-то могут быть противопоказаны определенные формы работы— для таких детей должны быть предусмотрены другие виды организации их активности.

# Примерный распорядок дня детей с РДА и РАС

| **Режимные процессы /характер деятельности** | **IV год обучения** | **III год обучения** | **II год обучения** | **1 год обучения** |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **В дошкольном учреждении** |  | | | |
| Прием воспитанников, утренний фильтр, осмотр, гигиенические процедуры | 07:00–07:45 | 07:00–07:45 | 07:00–07:45 | 07:00–07:50 |
| Совместная деятельность педагога с детьми, в том числе в рамках адаптированной программы дошкольного образования (с учётом особенностей детей, уровня их адаптации и развития), в том числе, игры малой подвижности | 7.45–08:20 | 07.45–08:00 | 07.45-08.00 | – |
| Утренняя гимнастика в группе (с учётом особенностей детей, уровня их адаптации и развития) | 08.20-08.30 | 08.00–08.10 | 08.00–08.10 | 07:50–08.00 |
| Гигиенические процедуры, самообслуживание | 08:30–08:35 | 08:10–08:25 | 08.10–08:20 | 08:00–08:20 |
| Подготовка к приему пищи,  Прием пищи № 1 (завтрак) | 08:35–09.00 | 08:25–09.00 | 08:20–09.00 | 08:20–09:00 |
| Организованная коррекционно - образовательная деятельность (индивидуальная работа или подгрупповая, в зависимости от особенностей детей, уровня их адаптации и развития) | 09:00–10:10 | 09:00–10:00 | 09:00–09:50 | 09:00–09:40 |
| Перерыв между видами коррекционно-образовательной деятельности, игры малой и средней подвижности | 10 мин | 10 мин | 10 мин | 10 мин |
| Игровая деятельность дошкольников, в том числе, самостоятельная, в зависимости от особенностей детей, уровня их адаптации и развития | 10.10-10.35 | 10.00-10.25 | 09.50-10.15 | 09.40-10.10 |
| Подготовка к приему пищи,  прием пищи № 2 (второй завтрак) | 10:35–10:50 | 10:25–10:40 | 10.15–10:30 | 10.10–10:30 |
| Гигиенические процедуры, самообслуживание, одевание на прогулку, подготовка к прогулке | 10:50–11:00 | 10:40–10:55 | 10:30–10:45 | 10:30–10.45 |
| Прогулка на свежем воздухе (наблюдения, труд, игры) | 11:00–  12:20 | 10:55–  12:10 | 10:45–  12:00 | 10:45–  11:45 |
| в том числе игры средней и высокой подвижности | 30 мин | 30 мин | 30 мин | 30 мин |
| Возвращение с прогулки, гигиенические процедуры, самообслуживание | 12:20–12:30 | 12:10–12:20 | 12:00–12:10 | 11:45–12:00 |
| Подготовка к приему  пищи, прием пищи № 3 (обед) | 12:30–  12:50 | 12.20-12.45 | 12:10–12:40 | 12:00–12:35 |
| Подготовка ко сну, дневной сон | 12.50–15:20 | 12:45–15:15 | 12:40–15:10 | 12:35–15:35 |
| Постепенный подъем, закаливающие процедуры, гигиенические процедуры, профилактическая гимнастика | 15:20–16.00 | 15:15–16.00 | 15:10–16.00 | 15:35–16.00 |
| в том числе игры и упражнения малой интенсивности на дыхание, профилактику нарушений ОДА(с учётом особенностей детей, уровня их адаптации и развития) | 10 мин | 10 мин | 5 мин | 5 мин |
| Организованная коррекционно - образовательная деятельность (индивидуальная работа или подгрупповая, в зависимости от особенностей детей, уровня их адаптации и развития) | 16:00–16:30 | 16.00–16:25 | - | - |
| Совместная деятельность педагога с детьми, в том числе в рамках адаптированной программы дошкольного образования | - | - | 16.00- 16:15 | 16.00-16:10 |
| Гигиенические процедуры, самообслуживание | 16:30–  16:40 | 16.25–16:35 | 16:15–16:25 | 16:10–16:20 |
| Подготовка к приему пищи,  прием пищи № 4 (уплотнённый полдник) | 16:40– 17:00 | 16:35–17.00 | 16:25–16.55 | 16:20–16..50 |
| Одевание на прогулку, подготовка к прогулке | 17:00-17:15 | 17:00–17:10 | 16.55–17:05 | 16.50–17:00 |
| Прогулка на свежем воздухе (наблюдения, труд, игры) | 17:15–19.00 | 17:10–19:00 | 17:05–19:00 | 17:00–19:00 |
| в том числе, игры средней и высокой подвижности | 20 мин | 20 мин | 20 мин | 20 мин |
| Уход воспитанников из детского сада в сопровождении родителей (законных представителей) | До 19.00 | До 19:00 | До 19:00 | До 19:00 |

**Распределение основных режимных моментов на теплый период года**

***Группа компенсирующей направленности (дети с РДА и РАС)***

|  |  |
| --- | --- |
| **Элементы режима** | |
| Прием, осмотр детей, игры, утренняя гимнастика, дежурство | 07.00 – 08.20 |
| Подготовка к завтраку, завтрак | 08.20 – 08.45 |
| Совместная деятельность педагога с детьми, игры | 08.45- 10.45 |
| Подготовка к прогулке, прогулка (игры, наблюдения, труд) | 10.45 – 11.45 |
| Возвращение с прогулки, игры, самостоятельная деятельность | 11.45 - 11.55 |
| Подготовка к обеду, обед | 11.55 – 12.25 |
| Подготовка ко сну, дневной сон | 12.25 – 15.00 |
| Постепенный подъем, гимнастика пробуждения закаливающие  процедуры | 15.00 -.15.10 |
| Самостоятельная деятельность, совместная деятельность  педагога с детьми, игры | 15.10 – 15.30 |
| Подготовка к уплотнённому полднику, уплотнённый полдник | 16.20-16.40 |
| Самостоятельная игровая деятельность, чтение художественной литературы | 16.40-17.00 |

В течение года воспитатели и специалисты ДОО организуют ООД с детьми с РАС:

* в группе первого обучения - 15 мин (I половина дня);
* в группе второго года обучения – 20 мин (I половина дня);
* в группе третьего года обучения – 25мин (I половина дня, II половину дня).
* в группе третьего года обучения – 30мин (I половина дня, II половину дня).

Обязательный перерыв между занятиями 10 мин.

# Перечень нормативных документов и методического обеспечения

Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации».

Федеральный закон от 3 мая 2012 г. № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов».

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 20 сентября 2013 г. № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии».

Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 15.05.2020 №236 «Об утверждении порядка приёма на обучение по образовательным программам дошкольного образования (с изменениями и дополнениями от 08.09.2020).

Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.07.2020 №373 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования».

Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.09.2020 №28 «Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20«Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодёжи» (Зарегистрирован 18.12.2020 №61573).

Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 28.01.2021 № 2 «Об утверждении санитарных правил и норм СанПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания» (Зарегистрировано в Минюсте России 29.01.2021 №62296).

Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему собранию (протокол от 18.03.2022г. № 1/22)).

Основная адаптированная программа дошкольного образования МБДОУ «Детский сад № 105 «Антошка».

# 3.9. Рекомендуемая литература

1. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). – М., 2007.
2. Бардышевская М.К., Лебединский В.В. Диагностика эмоциональных нарушений у детей. – М., 2003.
3. Волкмар Ф.Р., Вайзнер Л.А. Аутизм. Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей. Книги 1, 2, 3. Пер. с англ. – Екатеринбург, 2014.
4. Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом (пер. с англ.). – М., 2013.
5. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика детского аутизма. –М.,

1991.

1. Лебединский В.В., Бардышевская М.К. Аффективное развитие ребёнка в норме и патологии // Психология аномального развития ребёнка: хрестоматия в 2-х томах / под ред. В.В. Лебединского и М.К. Бардышевской. Т.2. – М., 2002. - С.588- 681.
2. Манелис Н.Г., Хаустов А.В., Никитина Ю.В., Солдатенкова Е.Н. Ребенок с РАС идет в детский сад //Под ред. Н.Г. Манелис. – Воронеж, 2014.
3. 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.
4. Мелешкевич О.В., Эрц Ю.М. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА). – Бахрах-М, 2014.
5. Морозов С.А. Выявление риска развития расстройств аутистического спектра в условиях первичного звена здравоохранения у детей раннего возраста. Пособие для врачей. – Воронеж, 2014.
6. Морозов С.А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра. – М., 2015.
7. Морозов С.А., Морозова Т.И., Белявский Б.В. К вопросу об умственной отсталости при расстройствах аутистического спектра. //Аутизм и нарушения развития, 2016, 14, №1, с.9-18.
8. Морозов С.А., Морозова Т.И. Клинический полиморфизм и вариативность образования детей с аутизмом //Аутизм и нарушения развития, 2016, 14, №4, с.3-9.
9. Морозов С.А., Морозова Т.И. Воспитание и обучение детей с аутизмом. Дошкольный возраст. – М., 2017.
10. Морозов С.А., Морозова С.С., Морозова Т.И. Некоторые особенности ранней помощи детям с расстройствами аутистического спектра. //Аутизм и нарушения развития, 2017, 15, №2, с.19-31.
11. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжёлых и осложнённых формах. – М., 2007.
12. Морозова С.С. Основные аспекты использования АВА при аутизме. – М.,

2013.

1. Никольская О.С. Особенности психического развития и психологической

коррекции детей с ранним детским аутизмом. Автореф. дисс. канд. психол. наук. – М., 1985.

1. Никольская О.С. Аутизм лечится общением. – Аутизм и нарушения развития. 2016, Т.14, №4(53). – С.35-38.
2. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребёнок. Пути помощи. – М., 2017.
3. Никольская О.С., Малофеев Н.Н. Игра в пространстве современной культуры: взгляд дефектолога. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2016, №8. – С.11-15.
4. Питерс Т. От теоретического понимания к педагогическому воздействию. Пер. с англ. – СПб, 1999.
5. Роджерс С. Дж., Доусон Дж., Висмара Л.А. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом. Пер. с англ. – Екатеринбург, 2016.
6. Хаустов А.В. Рекомендации для сотрудников ДОУ, работающих с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра. // Аутизм и нарушения развития, 2014, №4 (45). – С. 1-8.
7. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. Учебно-методическое пособие. – М.: ЦПМССДиП, 2010.
8. Хаустов А.В., Богорад П.Л., Загуменная О.В., Козорез А.И., Панцырь С.Н., Никитина Ю.В., Стальмахович О.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А.В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016.
9. Шоплер Э., Ланзинд M., Ватерc Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0-6 лет). Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе TEACCH. Пер. с англ. – Минск, 1997.

Приложение 1

# Список сокращений

АООП – адаптированная основная образовательная программа АОП – адаптированная образовательная программа

ДО – дошкольное образование

ДОО – дошкольная образовательная организация ДЦП – детский церебральный паралич

ВОЗ – всемирная организация здравоохранения МКБ – международная классификация болезней НОО – начальное общее образование

ОВЗ – ограниченные возможности здоровья ООП – основная образовательная программа ППД – предметно-практическая деятельность

ПМПК – психолого-медико-педагогическая комиссия РАО – Российская академия образования

РАС – расстройство (расстройства) аутистического спектра СДВГ – синдром дефицита внимания и гиперактивности ТМНР – тяжёлые множественные нарушения развития

ФГОС – федеральный государственный образовательный стандарт ЭСП эмоционально-смысловой подход

АВА – applied behavioral analysis, прикладной анализ поведения

DIR-FT – development, individualized, relationship - based approach – Floortime – подход, основанный на развитии, индивидуализации и взаимоотношениях - «время на полу»

DSM – diagnostic and statistical manual, диагностическое и статистическое руководство

EIBI – early intensive behavioral intervention, раннее интенсивное поведенческое вмешательство

IQ – intelligence quotient (коэффициент умственного развития)

РЕР psychologico-educational profile, психолого-образовательный профиль

PRT – pivotal response training (treatment, teaching) – отработка основного ответа ТЕАССН – аббревиатура английского названия программы «Коррекция и образование аутичных детей и детей со сходными коммуникативными расстройствами» основана в середине 1960-х годов Eric Schopler, с 1972 г. – государственная программа помощи детям с аутизмом штата Северная Каролин

Приложение 2

# Словарь терминов

**Абилитация *(****от лат. habilis — быть способным к чему—либо)* - процесс, цель которого помочь приобрести или развить еще несформированные функции и навыки. Термин применяется прежде всего по отношению к детям, имеющим нарушения развития с раннего возраста.

**Амбивалентность** – от лат*. аmbi* (оба) и *valens* (сила) – двойственный, содержащий в себе противоположные элементы (приятный – неприятный, положительный – отрицательный), неоднозначный.

**Амплификация -от англ.** *amplification –* усиление. Всемерное использование потенциала возможностей развития на каждой возрастной стадии (как альтернатива искусственной акселерации).

**Антиципация** – от лат. *аnticipatio* (предвосхищение). В психологии: 1) способность человека представить себе возможный результат действия до его осуществления, а также возможность его мышления представить способ решения проблемы до того, как она реально будет решена; 2) способность организма человека или животного подготовиться к реакции на какое-либо событие до его наступления. Это ожидание (или "опережающее отражение") обычно выражается в определенной позе или движении и обеспечивается механизмом акцептора результатов действия (П. К. Анохин). Антиципация особенно значима в творческой, научно-исследовательской деятельности.

**Асинхрония развития** – один из механизмов психического дизонтогенеза, при котором некоторые функции развиваются задержано, некоторые – патологически ускорено; основной дизонтогенетический механизм при аутизме.

**Аугментативный** (от англ. *augmentative* – увеличивающий). Альтернативная аугментативная коммуникация – процесс установления через систему специальных знаков связей с людьми, неспособными полноценно общаться на вербальном уровне по тем или иным причинам.

**Аутизм** (от греч. ἀυτοσ) – нарушение развития, характеризующееся выраженным и всесторонним дефицитом социального взаимодействия и коммуникации, а также ограниченными, повторяющимися, стереотипными движениями и действиями.

**Бихевиоризм** (от англ. *behavior* – поведение) – направление в психологии, которое считает предметом психологии поведение – внешние проявления, которые можно количественно зафиксировать невооруженным глазом или с помощью специальных приборов, и отказывается от рассмотрения внутреннего мира человека.

**Вариативность образования -** свойства, способности системы образования... предоставлять учащимся достаточно большое многообразие полноценных, качественно специфичных и привлекательных вариантов образовательных

траекторий, спектр возможностей (осмысленного и адекватного запросам учащихся) выбора такой траектории» *(Академик РАО Б.М.Бим-Бад).*

**Гетерохрония –** неодновременность созревания различных функций в ходе онтогенеза.

**Дизонтогенез** – в психологии – нарушение развития психики в целом или отдельных сфер психики. В.В.Лебединский выделяет общее психическое недоразвитие, задержанное, поврежденное, дефицитарное, дисгармоническое развитие. Детский аутизм рассматривается как модель искаженного развития, когда отдельные функции развиваются задержано, а другие – патологически ускоренно.

**Доказательная медицина** – (англ. *Evidence-based medicine* — *медицина, основанная на доказательствах*) — подход к медицинской практике, при котором решения о применении профилактических, диагностических и лечебных мероприятий принимаются исходя из имеющихся доказательств их эффективности и безопасности, а такие доказательства подвергаются поиску, сравнению, обобщению и широкому распространению для использования в интересах [пациентов](https://ru.wikipedia.org/wiki/Пациент). Возможность использования принципов доказательной медицины в психиатрии расценивается неоднозначно.

**Дименсиональный подход** ориентируется не на наличие расстройства как такового, а на степени проявления (интенсивности, тяжести, выраженности и т.д.) поведения или отдельных симптомов.

**Имманентный** – внутренне присущий природе самого предмета.

**Имплицитный –** скрытый, неявный, невыраженный, подразумеваемый.

Имплицитные формы обучения – неявные, через игру, подражание и др.

**Интравербальный** – класс вербальных оперантов, состоящий из социальных реакций и случайных диалоговых реплик. Определение понятию «интравербальное действие» впервые было дано Б.Ф. Скиннером в его книге «Вербальное поведение». [Интравербальное действие](http://autism-aba.blogspot.com/2009/09/blog-post_30.html) является одним из типов речи, который включает в себя объяснение, обсуждение или описание предметов или событий, отсутствующих в окружающей среде в настоящий момент времени.

**Квазимотивация –** структура, в которой мотив поступка, действия, поведенческого акта не входит в их структуру, является заданным из вне, произвольно.

**Коморбидность** (от лат. *со* – приставка со и *morbus* – болезнь) – сочетание двух или нескольких самостоятельных заболеваний или синдромов, ни один из которых не является осложнением другого, если частота этого сочетания превышает вероятность случайного совпадения. В основе коморбидности могут быть как патогенетические моменты, так и совпадение по времени проявления (хронологическая коморбидность).

**Конвенциональные формы общения –** совокупность общепринятых правил и норм общения (приветствие при встрече, благодарность за помощь и услугу, извинение за беспокойство, определенные слова при расставании и т.п.).

**Лабильность** (от лат. labilis - скользящий, неустойчивый) – функциональная подвижность.

**Нозология -** учение о болезнях, позволяющее решать основную задачу частной патологии и клинической медицины: познание структурно-функциональных взаимосвязей при патологии, биологические и медицинские основы болезней. Она включает в себя этиологию и патогенез. Нозологическая характеристика аутизма в настоящее время определена недостаточно.

**Патогенез** (в медицине) – механизм развития болезни, последовательность, совокупность физиологических, биохимических, иммунных и прочих реакции, результатом чего является формирование болезни, патологического состояния, нарушения нормальной жизнедеятельности.

**Патогномоничный** (в медицине) – симптом, признак, безусловно характерный для данного расстройства, болезни.

**Первазивный** (от лат. *pervasio* – проникаю) – всепроникающий, всеохватывающий. В психиатрии (МКБ-10, DSM-IV) к первазивным расстройствам относят нарушения развития, при которых страдают все психические (а также неврологические и соматическиме) функции. К первазивным относят расстройства аутистического спектра и некоторые другие расстройства.

**Полиморфизм** в биологии (от греч. πολύμορφος - многообразный) - способность некоторых организмов существовать в состояниях с различной внутренней структурой или в разных внешних формах. Применительно к аутизму **полиморфизм** – разнообразие клинических проявлений.

**Предикторы –** прогностические параметры, средства прогнозирования.

**Протодекларатив** – однословное высказывание, которым ребенок хочет привлечь внимание взрослого к тому или иному предмету.

**Протодиакризис –** неспособность дифференцировать живые и неживые объекты.

**Протоимператив** – однословное высказывание, которым ребенок хочет при помощи взрослого хочет получить тот или иной предмет, добиться того или иного действия.

**Реабилитация** (медицинская) – комплекс клинических, психолого- педагогических и социальных мероприятий, направленных на восстановление или компенсацию нарушенных функций.

**Реоэнцефалография (РЭГ) –** метод исследования сосудов головного мозга, основанные на записи изменений электрического сопротивления при прохождении крови по сосудам.

**Репрезентативная выборка** – представительная выборка, дающая объективное представление об общей совокупности, популяции.

**Реципрокный** (лат*. reciprocus)* взаимный (сопряженный, перекрестный, возвращающийся). Например, реципрокная иннервация – рефлекторный механизм, обеспечивающий иннервацию взаимосвязанных групп скелетных мышц так, что сокращение одной группы мышц сопровождается расслаблением другой.

**Рецептивная речь** – виды *речевой деятельности*, связанные с восприятием

*речи* – устной (*слушание*) и письменной (*чтение*).

**Ригидность** (от лат. rigidus – жёсткий, твёрдый) – функциональная негибкость, трудная адаптируемость.

**Симультанирование** – фиксация последовательных моментов прошлого в единый комплекс как целого.

**Сквозные психические процессы** – психические процессы / функции, имеющие отношение к всем психическим функциям, связывающие их в единую систему психики (внимание, память, воображение, речь, сознание).

**Скрининг** (от англ. *screening* — отбор, сортировка) — стратегия в организации здравоохранения, направленная на выявление заболеваний у клинически бессимптомных лиц в популяции.

**Сукцессивный** (от англ. successive – последовательный) – последовательно развивающийся, развёрнутый во времени.

**Тонус –** способность организма, функциональной системы, органа к длительному, как бы неутомляемому функционированию. У человека за поддержание достаточного уровня тонических процессов и их регуляцию отвечает ***блок регуляции тонуса и бодрствования, «тонический блок» мозга*** (А.Р.Лурия)

**Шизофрения** – полиморфное психическое расстройство (или группа расстройств), связанное с распадом мышления, личности, нарушениями восприятия, характеризующееся хроническим непрерывным или приступообразным течением.

**Эксплицитный –** явный, открыто выраженный, поддающийся наблюдению и анализу.

**Экстраполяция** – распространение выводов, сделанных на частой совокупности явлений или объектов на их бóльшую или генеральную совокупность.

**Этиология** – учение о причинах болезней.