

ПРИНЯТО:

на педагогическом совете
№ 6 от 20.08.2024 г.

УТВЕРЖДАЮ:

Заведующая МДОУ «Детский сад № 5 «Колосок»
г. Новоузенска Саратовской области»

О.В. Коновалик
О.В. Коновалик

Приказ № 114 от 28.08.2024 г.



**АДАПТИРОВАННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ
ПРОГРАММА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

**Муниципального дошкольного образовательного
учреждения «Детский сад № 5 «Колосок»
г. Новоузенска Саратовской области»**

г. Новоузенск

2024 г.

СОДЕРЖАНИЕ

Общие положения	4
I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ ПРОГРАММЫ.....	6
1.1. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА.....	6
1.1.1. Цели и задачи реализации Программы.....	6
1.1.2. Принципы и подходы к формированию Программы	6
1.1.3. Значимые для разработки и реализации Программы характеристики	11
1.2. ПЛАНИРУЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОСВОЕНИЯ ПРОГРАММЫ.....	14
1.3. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ДОСТИЖЕНИЯ ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ.....	18
II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ ПРОГРАММЫ.....	21
2.1. ОПИСАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАС В СООТВЕТСТВИИ С НАПРАВЛЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА, ПРЕДСТАВЛЕННЫМИ В ПЯТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОБЛАСТЯХ	21
2.1.1. Начальный этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра.....	21
2.1.2. Основной этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра.....	33
2.1.3. Пропедевтический этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра	36
2.2. ВАРИАТИВНЫЕ ФОРМЫ, СПОСОБЫ, МЕТОДЫ И СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ.....	47
2.3. ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РАЗНЫХ ВИДОВ И КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК.....	51
2.4. СПОСОБЫ И НАПРАВЛЕНИЯ ПОДДЕРЖКИ ДЕТСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ.....	52
2.5. ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ.....	54
2.6. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С РАС.....	56
2.6.1. Содержание коррекционной работы на начальном этапе дошкольного образования обучающихся с РАС.....	64
2.6.2. Содержание коррекционной работы на основном этапе дошкольного образования обучающихся с РАС.....	68
2.6.3. Содержание коррекционной работы на пропедевтическом этапе дошкольного образования обучающихся с РАС.....	70
2.7. ИНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОДЕРЖАНИЯ ПРОГРАММЫ.....	72
2.7.1. Особенности адаптации ребенка с РАС к условиям детского сада	72
2.7.2. Индивидуализация образования.....	74
III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ ПРОГРАММЫ.....	75
3.1. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО-	

ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ	75
3.2. МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОГРАММЫ	77
3.3. КАДРОВЫЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ.....	79
3.4. ОСОБЕННОСТИ ТРАДИЦИОННЫХ СОБЫТИЙ, ПРАЗДНИКОВ, МЕРОПРИЯТИЙ.....	79

Общие положения

Адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с расстройствами аутистического спектра муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 5 «Колосок» г. Новоузенска саратовской области» (далее – Программа) разработана в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (далее – Стандарт) и Федеральной адаптированной образовательной программой дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Структура Программы в соответствии с требованиями Стандарта включает три основных раздела - целевой, содержательный и организационный.

Целевой раздел Программы включает пояснительную записку и планируемые результаты освоения Программы, определяет ее цели и задачи, принципы и подходы к формированию Программы, значимые характеристики для реализации Программы, планируемые результаты ее освоения в виде целевых ориентиров.

Содержательный раздел Программы включает описание образовательной деятельности для обучающихся с РАС начального, основного и пропедевтического этапов обучения по пяти образовательным областям: социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие; формы, способы, методы и средства реализации программы, которые отражают аспекты образовательной среды: предметно-пространственная развивающая образовательная среда; характер взаимодействия педагогических работников и родителей с детьми с РАС; характер взаимодействия с другими детьми; содержание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития обучающихся с РАС.

Программа определяет базовое содержание образовательных областей с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся в различных *видах деятельности*, таких как:

1. Предметная деятельность.
2. Игровая (сюжетно-ролевая игра, игра с правилами и другие виды игры).
3. Коммуникативная (общение и взаимодействие с педагогическим работником и другими детьми).
4. Познавательно-исследовательская (исследование и познание природного и социального миров в процессе наблюдения и взаимодействия с ними), а также такими *видами активности* ребенка, таких как:

- восприятие художественной литературы и фольклора,
- самообслуживание и элементарный бытовой труд (в помещении и на улице),
- конструирование из разного материала,
- 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.

Содержательный раздел Программы включает описание коррекционно-развивающей работы, обеспечивающей адаптацию и включение обучающихся с РАС в социум, и включает в себя следующие направления работы: специальные условия для получения образования детьми с РАС, особенности организации образовательного процесса с детьми, имеющими специфические расстройства аутистического спектра, содержание коррекционной работы на начальном этапе, основном этапе и на пропедевтическом этапе дошкольного образования обучающихся с РАС.

Содержательный раздел Программы содержит Рабочую программу воспитания, как неотъемлемый компонент АОП ДО для обучающихся с РАС.

Организационный раздел программы содержит психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка с РАС, особенности организации развивающей предметно-пространственной среды, материально-технические и кадровые условия реализации Программы, режим и распорядок дня обучающихся с РАС, календарный план воспитательной работы.

Программа также содержит рекомендации по развивающему оцениванию достижения целей в форме педагогической и психологической диагностики развития обучающихся, а также качества реализации адаптированной образовательной программы. Система оценивания качества реализации Программы направлена в первую очередь на оценивание созданных Организацией условий внутри образовательного процесса.

Программа содержит часть, формируемую участниками образовательных отношений, представленную в виде парциальных программ, технологий, методических разработок дополняющих и углубляющих содержание образовательных областей, коррекционно-развивающей работы. Часть, формируемая участниками образовательных отношений, составляет не более 40 % от общего объема Программы.

Часть, формируемая участниками образовательных отношений, представлена во всех разделах Программы, в том числе и в разделах Рабочей программы воспитания.

Иные характеристики Программы входят в часть, формируемую участниками образовательных отношений, и включают в себя: особенности адаптации ребенка с РАС к условиям детского сада; индивидуализацию образования; мероприятия по реализации индивидуальной программы реабилитации и/или абилитации ребёнка-инвалида; особенности организации дистанционного обучения дошкольников с РАС; бережливые технологии в ДОО.

I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ ПРОГРАММЫ

1.1. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

1.1.1. Цели и задачи реализации Программы

Цель реализации Программы: обеспечение условий для дошкольного образования, определяемых общими и особыми потребностями обучающегося раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС), индивидуальными особенностями его развития и состояния здоровья.

Программа содействует взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, способствует реализации прав обучающихся дошкольного возраста на получение доступного и качественного образования, обеспечивает развитие способностей каждого ребенка, формирование и развитие личности ребенка в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого и физического развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов.

Задачи Программы:

реализация содержания АООП ДО для обучающихся с РАС; коррекция недостатков психофизического развития обучающихся с РАС; охрана и укрепление физического и психического здоровья обучающихся с РАС, в том числе их эмоционального благополучия; обеспечение равных возможностей для полноценного развития ребенка с РАС в период дошкольного образования независимо от места проживания, пола, нации, языка, социального статуса; создание благоприятных условий развития в соответствии с их возрастными, психофизическими и индивидуальными особенностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка с РАС как субъекта отношений с педагогическим работником, родителями (законными представителями), другими детьми; объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества; формирование общей культуры личности обучающихся с РАС, развитие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирование предпосылок учебной деятельности; формирование социо-культурной среды, соответствующей психофизическим и

индивидуальным особенностям развития обучающихся с РАС; обеспечение психолого-педагогической поддержки родителей (законных представителей) и повышение их компетентности в вопросах развития, образования, реабилитации (абилитации), охраны и укрепления здоровья, обучающихся с РАС; обеспечение преемственности целей, задач и содержания дошкольного и начального общего образования.

1.1.2. Принципы и подходы к формированию Программы

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (далее – Стандарт) Программа построена на следующих **принципах**:

1. Поддержка разнообразия детства.

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.

2. Сохранение уникальности и самооценности 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. Но и самооценность детства органично связана 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.

3. Позитивная социализация ребенка.

Позитивная социализация ребёнка действительно необходима, но её формирование возможно после преодоления качественных нарушений социального взаимодействия и коммуникации, являющихся одними из основных проявлений аутизма.

4. Личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия педагогических работников и родителей (законных представителей), педагогических и иных работников Организации и обучающихся.

Данный принцип предполагает базовую ценностную ориентацию на достоинство каждого участника взаимодействия, прежде всего - ребёнка, но это возможно только на базе преодоления типичных для аутизма трудностей репрезентации психической жизни других людей.

5. Содействие и сотрудничество обучающихся и педагогических работников, признание ребенка 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.

6. Сотрудничество Организации с семьей.

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.

7. Возрастная адекватность образования.

Данный принцип предполагает подбор образовательными организациями содержания и методов дошкольного образования в соответствии с возрастными особенностями обучающихся.

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.

Специфические принципы и подходы к формированию АОП ДО для обучающихся с РАС:

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

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

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

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

3. *Развитие социального взаимодействия, коммуникации и её форм:* большинство используемых методических подходов так или иначе преследует эти цели. Приёмы и методы, включённые в этот перечень, ориентированы на обучающихся 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.

4. Важным аспектом и одновременно предпосылкой социального взаимодействия является *нарушенная при РАС способность понимать мотивы поведения, причины поступков и действий других людей, способность предвосхищать, предугадывать их действия и поведение, предполагать их возможные последствия и результаты*. Без таких возможностей другой человек становится для ребёнка с РАС непредсказуемым, взаимодействие с ним может невольно индуцировать защитные реакции (включая страхи, агрессию, стереотипные формы поведения), что часто становится причиной тех или иных форм проблемного поведения и социальной дезадаптации.

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

5. *Особенности проблемного поведения ребёнка с РАС* разнообразны: агрессия и аутоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные смех, плач, крик, различного рода стереотипии (двигательные, сенсорно-двигательные, речевые). 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.

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

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

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

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

9. *Другие формы проблемного поведения* (агрессия, аутоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные крик, смех, плач, негативизм) также различны по генезу, но чаще всего относятся к продуктивным расстройствам вторичного уровня клиникопсихологической структуры РАС. Именно в связи с этим на первом плане в коррекции этих проявлений - психолого-педагогические методы, при необходимости в сочетании с психофармакотерапией.

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

Подготовка к определению стратегии образовательных мероприятий должна включать: выделение проблем ребёнка, требующих комплексной коррекции;

квалификацию каждой из этих проблем как вида особой образовательной потребности, уровня нарушений в клинко-психологической структуре, характер коморбидности (случайная или патогенетически обусловленная); выявление ведущего уровня нарушений в клинко-психологической структуре; определение образовательной траектории (по содержательному, деятельностному и процессуальному направлениям); мониторинг реализации, принятой индивидуальной коррекционно-образовательной программы.

В основу формирования Программы положены следующие *подходы*:

1. *Системный подход*. Относительно самостоятельные компоненты рассматриваются как совокупность взаимосвязанных компонентов: цели образования, субъекты педагогического процесса: педагог и воспитанник, содержание образования, методы, формы, средства педагогического процесса.

2. *Личностно-ориентированный подход*. Личность как цель, субъект, результат и главный критерий эффективности педагогического процесса. Для развития личности создаются условия для саморазвития задатков и творческого потенциала.

3. *Деятельностный подход*. Деятельность – основа, средство и условие развития личности, это целесообразное преобразование модели окружающей действительности, заключающаяся в выборе и организации деятельности ребёнка с позиции субъекта познания труда и общения (активность самого).

4. *Индивидуальный подход* заключается в поддержке индивидуальных особенностей каждого ребёнка.

5. *Аксиологический (ценностный) подход* предусматривает организацию воспитания на основе определенных ценностей, которые, с одной стороны, становятся целью и результатом воспитания, а с другой – его средством.

6. *Компетентностный подход*. Основным результатом образовательной деятельности становится формирование основ компетентностей как постоянно развивающейся способности воспитанников самостоятельно действовать при решении актуальных проблем, т.е. быть готовым: решать проблемы в сфере учебной деятельности; объяснять явления действительности, их сущность, причины, ориентироваться в проблемах современной жизни; решать проблемы, связанные с реализацией определённых социальных ролей.

7. *Культурологический подход* – методологическое основание процесса воспитания, предусматривающее опору в обучении и воспитании на национальные традиции народа, его культуру и этнические особенности.

8. *Дифференцированный подход* осуществляется в коррекционно-развивающей работе на основе учета этиологии, механизмов, симптоматики нарушения, структуры дефекта, возрастных и индивидуальных особенностей ребёнка.

9. *Комплексный (клинко-физиологический, психолого-педагогический) подход к диагностике и коррекционной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья.*

10. *Междисциплинарный подход* определяет совместную работу воспитателя, педагога-психолога, учителя-дефектолога, врача-специалиста при участии старшего воспитателя.

1.1.3. Значимые для разработки и реализации Программы характеристики особенности детей с расстройствами аутистического спектра

Дети с РАС представляют собой исключительно полиморфную группу, что проявляется как в клинических, так и в психолого-педагогических особенностях.

Основными диагностическими признаками РАС являются качественные нарушения социального взаимодействия, вербальной и невербальной коммуникации и ограниченные, стереотипные и повторяющиеся паттерны интересов, поведения и видов деятельности.

Эти особенности прямо связаны с социальной жизнью человека, их нарушение всегда затрудняет социальную адаптацию. Эти же признаки лежат в основе особых образовательных потребностей, обучающихся с РАС.

Первазивный характер аутистических расстройств проявляется прежде всего в том, что знаки нарушения развития обнаруживаются во всех психических функциях, в развитии нервной системы, в некоторых особенностях соматического развития. Ведущим дизонтогенетическим механизмом при РАС является асинхрония развития, при которой некоторые функции развиваются задержано, некоторые – патологически ускоренно, плюс к этому даже в тех, которые формально развиваются соответственно возрасту, как правило, отмечаются качественные изменения. Каждая из психических функций, в том числе и наиболее значимых для образовательного процесса, может проявляться, варьироваться в очень широких пределах. Например, уровень интеллектуального развития по данным IQ колеблется от уровня, соответствующего глубокой умственной отсталости (<20), до так называемого «уровня гениальности» (140-150); у одних детей с РАС речь отсутствует (мутизм), у других же формальные признаки речевого развития могут наступать раньше возрастной нормы; при этом в отдельных случаях возможны самые разные сочетания уровней интеллектуального и речевого развития, хотя, в целом, они достоверно коррелируют. Более характерными для аутизма являются диссоциации между отдельными функциями в составе одной сферы: высокий IQ может сочетаться с низким уровнем социального интеллекта, богатый словарный запас и грамматически правильная речь – с её некоммуникативностью и т.д.

Следует учитывать и то обстоятельство, что при аутизме часто отмечаются явления интеллектуальной недостаточности, задержки развития, нарушения сенсорных систем и опорно-двигательного аппарата, синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). Эти расстройства могут быть как компонентом сложного нарушения, так и иметь патогенетическую связь с РАС, но в любом случае это осложняет клиническую картину, делает проявления РАС тем более полиморфными и создаёт ряд дополнительных проблем в связи с образованием таких детей.

В *психолого-педагогическом* отношении дети с РАС выделены в особую группу, поскольку взаимодействие с другими людьми (в том числе, с родителями, воспитателями, педагогами, психологами) строится несколько иначе. При аутизме сама коммуникация, потребность в ней искажена, а в тяжёлых случаях практически не проявляется.

Психолого-педагогический полиморфизм детей с РАС проявляется в том, что актуальный уровень развития различается не только, по общей оценке, разных детей. У каждого ребёнка с аутизмом уровни развития коммуникативной, интеллектуальной, речевой, эмоциональной, двигательной сфер, самостоятельности, социально-бытовых навыков и навыков самообслуживания могут очень значительно различаться, причем эти различия, как правило, существенно больше, чем при типичном развитии.

Неравномерность развития проявляется в динамике усвоения материала, а именно:

- в больших индивидуальных различиях по признаку обучаемости;
- в неодинаковых темпах усвоения материала по различным образовательным областям у одного ребёнка;
- во временной неравномерности усвоения материала в ходе образовательного процесса: ребёнок может какое-то время как бы не усваивать материал или усваивать его очень медленно, но вслед за этим следует скачок; успешные периоды чередуются с периодами «застоя».

В той или иной степени, такие черты свойственны всем детям, но при аутизме разброс этих показателей, степень выраженности отклонений и их качественные характеристики выражены в существенно большей степени.

Ряд особенностей обучения и воспитания детей с РАС являются следствием (помимо отмеченных выше особенностей интеллектуального и речевого развития) нарушений тонических процессов, восприятия и сквозных психических функций (внимания, памяти, воображения, речи), эмоциональной и регуляторно-волевой сферы.

Тонические процессы, их нарушения по мнению многих отечественных и зарубежных специалистов, играют центральную роль в патогенезе аутистических расстройств. В практике работы с детьми с РАС это сказывается достаточно многообразно:

- на трудностях осуществления выбора как такового (ребёнок не может усилить один из возможных вариантов решения проблемы и отторгнуть другие варианты из-за того, что не срабатывает «закон силы», и выбор становится затруднённым или невозможным);
- на определении объёма дневной, недельной нагрузки (превышение предела возможностей ребёнка недопустимо, так как провоцирует развитие пресыщения, и далее негативизма и других форм проблемного поведения);
- на установлении структуры дневной нагрузки – продолжительности занятий, их временной и деятельностной структуры;
- на определении одного из двух принципиальных направлений сопровождения: на повышении возможностей взаимодействия с окружающим и наработке гибкости взаимодействия или на адаптации среды к особенностям ребёнка (возможен и смешанный вариант, который на практике является самым распространённым);
- среди проблем, связанных с особенностями *восприятия*, в дошкольном возрасте наиболее существенны фрагментарность и симультанность восприятия, а также трудности восприятия и усвоения сукцессивно организованных (то есть развивающихся во времени) процессов.

Фрагментарность восприятия проявляется многообразно, но – так или иначе затрудняет формирование сенсорных образов (далее влияет на развитие наглядно-образного мышления, формирования представлений и понятий) и, тем самым, обедняет и искажает воспринимаемую картину окружающего.

Симультанность восприятия создаёт предпосылки для трудностей выделения существенных признаков предметов и явлений (релизеров), трудностей их дифференциации, создаёт ряд специальных проблем обучения и воспитания.

Трудности восприятия и усвоения сукцессивно организованных процессов сказываются на качестве установления временных связей между явлениями, что создаёт трудности организации и планирования произвольной деятельности (начиная с произвольного подражания), негативно влияет на речевое развитие (так как речь является сукцессивным процессом), способствует фиксации примитивных форм симулирования (что впоследствии сказывается на развитии высших форм мышления).

Внимание. Практически во всех случаях произвольное внимание нарушено: либо его сложно на чём-либо сконцентрировать, либо оно фиксировано на каком-то объекте особого интереса ребёнка, и возникают трудности с переключением внимания на другой объект или другую деятельность. Нарушено также совместное внимание: трудно привлечь внимание

ребёнка к какому-то предмету или явлению по инструкции взрослого, а сам ребёнок не стремится разделить своё внимание к чему-то с другими людьми.

Память. У большинства детей с аутизмом наиболее значимым каналом памяти является зрительная память. В то же время, даже при отсутствии гипомнестических расстройств и формально хороших предпосылках накопления опыта, дети с аутизмом испытывают трудности с произвольной актуализацией хранящейся в памяти информации и её использованием, формально освоенные навыки чаще всего трудно переносятся в другие условия, другую обстановку, что затрудняет обучение. Очень часто затруднён переход от декларативных форм памяти (прямое, в основном, формальное запоминание) к процедурным (когда запоминание основано на содержательной связи между явлениями).

Нарушения *воображения (символизации)*, являющиеся при аутизме диагностически значимым признаком (см. F84.0, A5), в дошкольном возрасте проявляются, прежде всего, нарушениями развития символической, ролевой и социально-имитативной игры, то есть органически свойственного дошкольному возрасту виду деятельности при типичном развитии.

Особенности развития *эмоциональной сферы* при аутизме в дошкольном возрасте очень важны, поскольку, с одной стороны, на дошкольный возраст приходится период активного становления эмоциональной системы (аффективный уровень нервно-психического развития по В.В. Ковалёву), и, с другой стороны, развитие происходит искажённо (закономерности подробно изучены В.В. Лебединским, О.С. Никольской с соавторами). Особо следует отметить трудности усвоения аффективного смысла происходящего, что ограничивает и искажает формирование мотивации, а также трудности выделения и оценки признаков эмоциональной жизни других людей, что не позволяет адекватно оценивать причины их действий, поступков, поведения и, тем самым, существенно осложняет социальную адаптацию.

В *регуляторно-волевой сфере* характерны трудности произвольного подражания, нарушения развития социально-имитативной и ролевой игры, наличие ограниченных, повторяющихся и стереотипных форм интересов, поведения и видов деятельности.

Для выявления тяжести расстройств аутистического спектра и определения степени необходимой поддержки (коррекции) используется классификация DSM-5.

Наиболее тяжёлый *третий уровень – потребность в очень существенной поддержке*. Это обусловлено:

- тяжелой недостаточностью речевых и неречевых навыков общения, что приводит к серьёзным нарушениям в функционировании;
- крайне ограниченной возможностью инициировать социальные взаимодействия и минимальный ответ на социальные инициативы других;
- отсутствием гибкости поведения, значительными трудностями с приспособлением к переменам и изменениям или ограниченные / повторяющиеся формы поведения, которые мешают и существенно затрудняют функционирование во всех сферах;
- сильный стресс и/или выраженные затруднения при смене деятельности или переключении внимания.

Второй уровень – потребность в существенной поддержке, что проявляется:

- в заметной недостаточности речевых и неречевых навыков общения;
- в выраженных затруднениях в социальном общении и взаимодействии даже при наличии поддержки;
- в ограниченном инициировании социальных взаимодействий и ограниченном или ненормальном реагировании на социальные инициативы других;
- в отсутствии гибкости в поведении, трудностях в приспособлении к переменам и изменениям или ограниченные / повторяющиеся формы поведения, которые проявляются с достаточной частотой и заметны стороннему наблюдателю, а также мешают функционированию в различных ситуациях;

- в заметном стрессе и/или выраженных затруднениях при смене деятельности или переключении внимания.

Первый уровень – потребность в поддержке, при котором отмечается следующее:

- без поддержки и содействия недостаточность социального общения приводит к заметным нарушениям;
- сложности с инициированием социальных взаимодействий, нетипичные или неудачные реакции на обращения со стороны окружающих;
- сниженный интерес к социальным взаимодействиям;
- негибкое поведение препятствует функционированию в разных ситуациях (недостаточный уровень генерализации навыков и умений);
- сложности с переключением от одного вида деятельности к другому;
- проблемы с организацией и планированием, препятствующие независимости поведения и деятельности.

В ходе коррекционной работы возможен переход на более высокий уровень и соответственно, снижение потребности в поддержке. Противоположная динамика - снижение функциональных возможностей (и увеличение потребности в поддержке), которое может быть связано с различными причинами (в том числе и эндогенными) - в дошкольном возрасте отмечается реже.

1.2. ПЛАНИРУЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОСВОЕНИЯ ПРОГРАММЫ

В соответствии со Стандартом специфика дошкольного детства и системные особенности дошкольного образования делают неправомерными требования от ребенка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений. Поэтому результаты освоения Программы представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования и представляют собой возрастные характеристики возможных достижений ребенка с РАС к концу дошкольного образования.

Целевые ориентиры реализации Программы для обучающихся с РАС

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.

Согласно требованиям Стандарта 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 обучающихся раннего возраста с повышенным риском формирования РАС (к 3-м годам):

- 1) локализует звук взглядом и (или) поворотом головы в сторону источника звука;
- 2) эмоционально позитивно реагирует на короткий тактильный контакт (не во всех случаях);
- 3) реагирует (останавливается, замирает, смотрит на педагогического работника, начинает плакать) на запрет ("Нельзя!", "Стоп!");
- 4) выражает отказ, отталкивая предмет или возвращая его педагогическому работнику;
- 5) использует взгляд и вокализацию, чтобы получить желаемое;
- 6) самостоятельно выполняет действия с одной операцией;
- 7) самостоятельно выполняет действия с предметами, которые предполагают схожие операции (надевание колец, вкладывание стаканчиков);

- 8) демонстрирует соответствующее поведение в ходе выполнения действий с игрушками: бросает мяч, катает машинку, ставит кубики друг на друга, вставляет стержни в отверстия;
- 9) самостоятельно выполняет деятельность, включающую два разных действия, например, вынимать, вставлять;
- 10) самостоятельно выполняет деятельность, включающую несколько разных действий, например: вставлять, открывать, вынимать, закрывать;
- 11) завершает задание и убирает материал;
- 12) выполняет по подражанию до десяти движений;
- 13) вкладывает одну - две фигуры в прорезь соответствующей формы в коробке форм;
- 14) нанизывает кольца на стержень;
- 15) составляет деревянный пазл из трёх частей;
- 16) вставляет колышки в отверстия;
- 17) нажимает кнопки на различных игрушках, которые в результате нажатия срабатывают (например, включается свет, издаётся звук, начинается движение);
- 18) разъединяет детали конструктора;
- 19) строит башню из трёх кубиков;
- 20) оставляет графические следы маркером или мелком (линии, точки, каракули);
- 21) стучит игрушечным молотком по колышкам;
- 22) соединяет крупные части конструктора;
- 23) обходит, а не наступает на предметы, лежащие на полу;
- 24) смотрит на картинку, которую показывают родители (законные представители), педагогические работники;
- 25) следит за местом (контейнер, пустое место для кусочка пазла), куда помещаются какие-либо предметы;
- 26) следует инструкциям "стоп" или "подожди" без других побуждений или жестов;
- 27) выполняет простые инструкции, предъявляемые без помощи и жеста;
- 28) находит по просьбе 8-10 объектов, расположенных в комнате, но не непосредственно в поле зрения ребёнка, а которые нужно поискать;
- 29) машет (использует жест "Пока") по подражанию;
- 30) "танцует" с другими под музыку в хороводе;
- 31) выполняет одно действие с использованием куклы или мягкой игрушки;
- 32) решает задачи методом проб и ошибок в игре с конструктором;
- 33) снимает куртку, шапку (без застёжек) и вешает на крючок;
- 34) уместно говорит "привет" и "пока" как первым, так и в ответ;
- 35) играет в простые подвижные игры (например, в мяч, "прятки");
- 36) понимает значения слов "да", "нет", использует их вербально или невербально (не всегда);
- 37) называет имена близких людей;
- 38) выражения лица соответствуют эмоциональному состоянию (рад, грустен);
- 39) усложнение манипулятивных "игр" (катание машинок с элементами сюжета);
- 40) последовательности сложных операций в игре (например, собирание пирамидки, домика из блоков, нанизывание бус);
- 41) понимание основных цветов ("дай жёлтый" (зелёный, синий));
- 42) элементы сюжетной игры сигровыми предметами бытового характера;
- 43) прodelывает действия с куклой или мягкими игрушками (с помощью педагогического работника);
- 44) иногда привлекает внимание окружающих к предметам речью или жестом к желаемому предмету;
- 45) выстраивает последовательности из трёх и более картинок в правильном порядке;

- 46) пользуется туалетом с помощью педагогического работника;
47) моет руки с помощью педагогического работника; 48) ест за столом ложкой, не уходя из-за стола;
48) преодолевает избирательность в еде (частично).

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

- 1) понимает обращенную речь на доступном уровне;
- 2) владеет элементарной речью (отдельные слова) и (или) обучен альтернативным формам общения;
- 3) владеет некоторыми конвенциональными формами общения (вербально и (или) невербально);
- 4) выражает желания социально приемлемым способом;
- 5) возможны элементарные формы взаимодействия с родителями (законными представителями), педагогическим работником и другими детьми;
- 6) выделяет себя на уровне узнавания по фотографии;
- 7) выделяет родителей (законных представителей) и знакомых педагогических работников;
- 8) различает своих и чужих;
- 9) поведение контролируется в знакомой ситуации (на основе стереотипа поведения);
- 10) отработаны основы стереотипа учебного поведения;
- 11) участвует в групповых физкультурных занятиях и групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы) под руководством педагогических работников;
- 12) может сличать цвета, основные геометрические формы;
- 13) знает некоторые буквы;
- 14) владеет простейшими видами графической деятельности (закрашивание, обводка);
- 15) различает "большой - маленький", "один - много";
- 16) выполняет физические упражнения по показу (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- 17) выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута (под контролем педагогических работников);
- 18) умеет одеваться и раздеваться по расписанию (в доступной форме); 19) пользуется туалетом (с помощью); 20) владеет навыками приёма пищи.

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС со вторым уровнем тяжести аутистических расстройств (второй уровень тяжести аутистических расстройств может сочетаться с интеллектуальными нарушениями (различной, чаще лёгкой, иногда умеренной степени и нарушениями речевого развития):

- 1) владеет простыми формами речи (двух-трёхсложные предложения, простые вопросы) или (иногда) альтернативными формами общения;
- 2) владеет конвенциональными формами общения (вербально и (или) невербально);
- 3) может поддерживать элементарный диалог (чаще - формально);
- 4) отвечает на вопросы в пределах ситуации общения;
- 5) возможно ограниченное взаимодействие с родителями (законными представителями), педагогическим работником и другими детьми;
- 6) выделяет себя, родителей (законных представителей), специалистов, которые с ним работают;

- 7) различает людей по полу, возрасту;
- 8) владеет поведением в учебной ситуации, но без возможностей гибкой адаптации;
- 9) участие в групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы) под руководством педагогических работников;
- 10) знает основные цвета и геометрические формы;
- 11) знает буквы, владеет техникой чтения частично;
- 12) может писать по обводке;
- 13) различает "выше - ниже", "шире - уже";
- 14) есть прямой счёт до 10;
- 15) выполняет физические упражнения по показу и инструкции (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- 16) выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем педагогических работников;
- 17) имеет на уровне стереотипа представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
- 18) владеет основными навыками самообслуживания (одевается и раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду).

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС с первым уровнем тяжести аутистических расстройств (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):

- 1) владеет речью (альтернативные формы общения необходимы в очень редких случаях);
- 2) иницирует общение (в связи с собственными нуждами);
- 3) может поддерживать диалог (часто - формально);
- 4) владеет конвенциональными формами общения с обращением;
- 5) взаимодействует с педагогическим работником и другими детьми в обучающей ситуации (ограниченно);
- 6) выделяет себя как субъекта (частично);
- 7) поведение контролируется с элементами самоконтроля;
- 8) требуется поддержка в незнакомой и (или) неожиданной ситуации;
- 9) владеет поведением в учебной ситуации;
- 10) владеет социально-имитативной и ролевой игрой (в основном, формально);
- 11) владеет техникой чтения, понимает простые тексты;
- 12) владеет основами безотрывного письма букв;
- 13) складывает и вычитает в пределах 5-10;
- 14) сформированы представления о своей семье, Отечестве;
- 15) знаком с основными явлениями окружающего мира;
- 16) выполняет физические упражнения по показу, инструкции и расписанию (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- 17) выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем педагогических работников;
- 18) имеет представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
- 19) участвует в некоторых групповых подвижных играх с правилами;
- 20) владеет основными навыками самообслуживания (одевается или раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду);
- 21) принимает участие в уборке квартиры, приготовлении пищи;
- 22) умеет следовать расписанию (в адекватной форме) в учебной деятельности и в быту.

В части, формируемой участниками образовательных отношений, обучающийся с РАС к концу дошкольного периода образования может обладать следующими умениями:

- 1) активно использует систему карточек в повседневном общении, может выразить просьбу, желание; действует в соответствии с расписанием и алгоритмами действий;
- 2) проявляет доброжелательное отношение к сверстникам, вступает во взаимодействие, участвует в совместной деятельности;
- 3) при наличии речи пользуется речевыми высказываниями, согласует окончания в словосочетаниях, составляет простые предложения;
- 4) понимает обращенную речь, выполняет инструкции взрослого;
- 5) умеет классифицировать, группировать по одному-двум признакам, выделяет лишний предмет;
- 6) конструирует по образцу и по замыслу;
- 7) владеет некоторыми изобразительными умениями, активен в художественной деятельности, в том числе с использованием нетрадиционных техник рисования;
- 8) активен в музыкальной деятельности, поет (подпевает), отбивает ритм, играет на музыкальных инструментах, участвует в музыкальных играх, танцевальных композициях;
- 9) принимает участие в театрализованной деятельности, имитирует движения, играет простейшие роли;
- 10) принимает участие в коллективных подвижных и хороводных играх, эстафетах, физкультурно-спортивных мероприятиях;
- 11) выполняет закаливающие процедуры, упражнения на дыхание, зрительные и пальчиковые гимнастики, кинезиологические упражнения.

1.3. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ДОСТИЖЕНИЯ ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

Оценивание качества образовательной деятельности, осуществляемой Организацией по Программе, представляет собой важную составную часть данной образовательной деятельности, направленную на ее усовершенствование.

Концептуальные основания такой оценки определяются требованиями Федерального закона от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации", а также Стандарта, в котором определены государственные гарантии качества образования.

Оценивание качества, то есть оценивание соответствия образовательной деятельности, реализуемой Организацией, заданным требованиям Стандарта и Программы в дошкольном образовании обучающихся с РАС, направлено в первую очередь на оценивание созданных Организацией условий в процессе образовательной деятельности.

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 обучающихся с РАС; не являются основой объективной оценки соответствия, установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки обучающихся; не являются непосредственным основанием при оценке качества образования.

Степень реального развития обозначенных целевых ориентиров и способности ребенка их проявлять к моменту перехода на следующий уровень образования могут существенно варьировать у разных обучающихся в силу различий в условиях жизни и индивидуальных особенностей развития конкретного ребенка.

Программа строится на основе общих закономерностей развития личности обучающихся дошкольного возраста с РАС. Проводимая Организацией педагогическая диагностика учитывает особенности сенситивных периодов в развитии, различных недостатков в физическом и (или) психическом развитии, уровень развития личности ребенка, степень выраженности различных нарушений, а также индивидуально-типологические особенности развития обучающегося.

Программой предусмотрена система мониторинга динамики развития обучающихся, динамики их образовательных достижений, основанная на методе наблюдения и включающая:

- 1) педагогические наблюдения, педагогическую диагностику, связанную с оценкой эффективности педагогических действий с целью их дальнейшей оптимизации;
- 2) детские портфолио, фиксирующие достижения ребенка в ходе образовательной деятельности;
- 3) карты развития ребенка с РАС;
- 4) различные шкалы индивидуального развития ребенка с РАС.

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

- 1) поддерживает ценности развития и позитивной социализации ребенка раннего и дошкольного возраста с РАС;
- 2) учитывает факт разнообразия и неоднородности путей развития ребенка с РАС в условиях современного общества;
- 3) ориентирует систему дошкольного образования на поддержку вариативных организационных форм дошкольного образования для обучающихся с РАС;
- 4) обеспечивает выбор методов и инструментов оценивания для семьи, образовательной организации и для педагогических работников Организации в соответствии: разнообразия вариантов развития обучающихся с РАС в дошкольном детстве; разнообразия вариантов образовательной и коррекционно-реабилитационной среды; разнообразия местных условий в разных регионах и муниципальных образованиях Российской Федерации;

Система оценки качества реализации Программы дошкольного образования обучающихся с РАС на уровне Организации обеспечивает участие всех участников образовательных отношений и в то же время выполняет свою основную задачу обеспечивает развитие системы дошкольного образования в соответствии с принципами и требованиями Стандарта.

Программой предусмотрены следующие *уровни системы оценки качества*:

диагностика развития ребенка раннего и дошкольного возраста с РАС, используемая как профессиональный инструмент педагогического работника с целью получения обратной связи от собственных педагогических действий и планирования дальнейшей индивидуальной работы с детьми с РАС по Программе; внутренняя оценка, самооценка Организации;

внешняя оценка Организации, в том числе независимая профессиональная и общественная оценка.

На уровне образовательной организации 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 Организации в процессе оценки качества адаптированной образовательной программы дошкольного образования обучающихся с РАС; задания ориентиров педагогическим работникам в их профессиональной деятельности и перспектив развития самой Организации; создания оснований преемственности между дошкольным и начальным общим образованием обучающихся с РАС.

Важнейшим элементом системы обеспечения качества дошкольного образования в Организации является **оценка качества психолого-педагогических условий реализации адаптированной образовательной программы**, и именно психолого-педагогические условия являются основным предметом оценки в предлагаемой системе оценки качества образования на уровне Организации, что позволяет выстроить систему оценки и повышения качества вариативного, развивающего дошкольного образования в соответствии со Стандартом посредством экспертизы условий реализации Программы. Ключевым уровнем оценки является уровень образовательного процесса, в котором непосредственно участвует ребенок с РАС, его семья и педагогический коллектив Организации.

Система оценки качества дошкольного образования:

должна быть сфокусирована на оценивании психолого-педагогических и других условий реализации Программы в Организации в пяти образовательных областях, определенных Стандартом; учитывает образовательные предпочтения и удовлетворенность дошкольным образованием со стороны семьи ребенка; исключает использование оценки индивидуального развития ребенка в контексте оценки работы Организации; исключает унификацию и поддерживает вариативность форм и методов дошкольного образования; способствует открытости по отношению к ожиданиям ребенка с РАС, семьи, педагогических работников, общества и государства; включает как оценку педагогическими работниками Организации собственной работы, так и независимую профессиональную и общественную оценку условий образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации; использует единые инструменты, оценивающие условия реализации программы в Организации, как для самоанализа, так и для внешнего оценивания.

Диагностическая работа обеспечивает проведение комплексного обследования детей и подготовку рекомендаций по оказанию им психолого-медико-педагогической помощи в условиях Организации.

Диагностическая работа включает: диагностику отклонений в развитии и анализ причин трудностей адаптации; комплексный сбор сведений о ребёнке на основании диагностической информации от специалистов разного профиля; обследование уровня актуального развития, определение зоны ближайшего развития воспитанника, выявление его резервных возможностей; выявление трудностей, возникающих у ребенка по мере освоения программы; изучение развития эмоционально-волевой сферы и личностных особенностей воспитанников; изучение социальной ситуации развития и условий семейного воспитания детей с РАС; изучение адаптивных возможностей и уровня социализации ребёнка с РАС; системный разносторонний контроль специалистов за уровнем и динамикой развития ребёнка; анализ успешности коррекционно-развивающей работы.

Педагогическая диагностика осуществляется всеми педагогами, работающими с ребенком. Диагностика развития детей учителем-дефектологом, а также психологическая диагностика, осуществляемая педагогом-психологом, проводится с письменного согласия родителя (законного представителя) обучающегося.

Периодичность диагностического обследования – 3 раза в год (сентябрь, январь, май). Приоритетные методы диагностики – неформализованные методы: наблюдение, осуществляемое за ребенком в процессе игр, ситуаций общения, выполнения упражнений, заданий. Результаты наблюдения педагоги заносят в диагностические карты по образовательным областям или по направлениям развития ребенка, реализуемым в соответствии с индивидуальным образовательным маршрутом.

Оценивание показателей осуществляется в балльной системе от 0 до 3 баллов. Итоговым показателем диагностики развития ребенка будет являться сумма набранных баллов по каждой

образовательной области. Итоговым показателем диагностики группы детей в целом будет являться соотношение суммы итоговых баллов всех детей группы к максимально возможной сумме баллов по образовательной области, выраженное в процентах.

II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ ПРОГРАММЫ.

2.1. ОПИСАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАС В СООТВЕТСТВИИ С НАПРАВЛЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА, ПРЕДСТАВЛЕННЫМИ В ПЯТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОБЛАСТЯХ

Содержание Программы включает два направления коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС и определяет их взаимосвязь и соотношение на этапах дошкольного образования:

1. коррекционная работа по смягчению ключевых симптомов аутизма (качественные нарушения коммуникации и социального взаимодействия, а также ограниченные, стереотипные и повторяющиеся паттерны интересов, поведения и видов деятельности) – дети раннего возраста с возможностью развития аутистических расстройств, начальный этап обучения;
2. освоение содержания программ в традиционных образовательных областях (социально-коммуникативном, познавательном, речевом, художественно-эстетическом и физическом развитии) – основной и пропедевтический этапы обучения.

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 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.

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.

Начальный этап рассматривается как старт специальной индивидуализированной коррекционной работы. Освоение содержания каждого направления работы осуществляется с учётом индивидуальных особенностей каждого ребёнка в соответствии с разработанным индивидуальным образовательным маршрутом (далее – ИОМ). Основным этапом – освоение программ образовательных областей, которое начинается в разное время в соответствии с готовностью ребёнка к началу освоения той или иной программы.

2.1.1. Начальный этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра

Главная задача начального этапа дошкольного образования – создать условия для освоения детьми с РАС АООП дошкольного образования в той или иной форме, по возможности

приближенной к тому, что используется в ДОО традиционно, к включению в групповые формы занятий.

Содержание Программы на начальном этапе охватывает следующие структурные единицы, представляющие определенные направления развития детей:

- Социально-коммуникативное: игра, коммуникация; самообслуживание и бытовой труд, социализация;
- познавательное: развитие мелкой моторики; предметно-манипулятивная деятельность; познавательное развитие,
- речевое: коммуникативно-речевое, развитие речи;
- художественно-эстетическое: музыкальное воспитание,
- физическое: физическое воспитание.

Социально-коммуникативное развитие

Игра

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).

Для достижения целей в коррекционно-воспитательной работе используются игры, которые направлены на:

- установление контакта;
- устойчивую совместную деятельность взрослого и ребенка;
- совместную деятельность ребенка с педагогом (психологом) и детьми подгруппы (2-3 человека);
- формирование учебных навыков;
- формирование речевых навыков;
- формирование коммуникативных навыков; – развитие эмоциональной сферы;
- формирование правильного поведения.

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.
- игровые и социальные навыки – одни из самых важных навыков, которым ребёнок должен научиться. Совестные игры с ребёнком - это отличный способ добиться с ним контакта на доступном ему уровне.

Социальные игры – это игры, направленные на социальное взаимодействие: «покатать машинку», «собрать пазлы», «построим вместе» и т.д. Роль взрослого должна быть как можно более неформальной. Необходимо иметь запасной сценарий на случай, если игра застопорится или пойдёт в неверном направлении. Педагог в случае необходимости должен дать подсказку. Коррекционная работа, направленная на формирование навыков социальной игры, включает следующие направления:

Перемещать внимание с игрового предмета на партнера по игре и наоборот.

Имитационные игры – формировать у ребёнка с РАС базовое умение имитировать игровые действия различной степени сложности в ходе индивидуальной и малой групповой форм работы.

Параллельные игры – в процессе данного направления осуществляется формирование умения выполнять игровые действия, находясь рядом с другим ребёнком.

Хороводные игры и игр в кругу – научить ребёнка выполнять синхронные действия в кругу, совместно со взрослым. своей очереди.

Делиться игровыми материалами – научить ребёнка делиться игровыми материалами с другим ребенком (взрослым) во время участия в различных видах игр.

Игровое сотрудничество – формирование умения взаимодействовать и сотрудничать с другим ребёнком (взрослым). Обучение проходит в игровой комнате. Подбираются красочные, легко узнаваемые и удобные в использовании игровые материалы: игры, игрушки. Игровое пространство характеризуется относительным постоянством. Это позволит ребёнку не отвлекаться на повторное изучение окружающей обстановки.

Игры с предсказуемым результатом:

- бросание мячей, лежащих в корзине; игра заканчивается, когда корзина пуста;
- вариант игры в домино: игра заканчивается, когда все фишки соединены друг с другом;
- лото: игра заканчивается, когда все картинки накрыты соответствующими карточками;
- игра с куклами: игра заканчивается, когда дети последовательно задействовали все предметы, лежащие на столе, и т.д
- ещё одно важное условие при формировании игры - сосредоточение на невербальном взаимодействии, т.е. от детей не требуется использование навыков речевой коммуникации при обучении. У детей с РАС нарушена вербальная коммуникация, и им сложно одновременно концентрировать внимание на двух дефицитарных областях социального взаимодействия и коммуникации. Предоставление ребёнку времени для выполнения игрового действия; Предоставление подсказки, помощи в случае затруднения; Подкрепление попытки ребёнка совершить социально-игровое действие; Закрепление и генерализация навыков повседневной жизни при участии нескольких человек (специалистов, родителей ребёнка). Особенности детей, а также коррекционных, и обучающих задач.

Коммуникация

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.
- Установление эмоционального контакта.
- Отработка навыка произвольного подражания.
- Коммуникация в сложной ситуации (если ребёнок с аутизмом остался без сопровождения).

- Умение выразить отношение к ситуации, согласие или несогласие социально приемлемым способом.
- Использование конвенциональных форм общения – принятые формы общения при встрече, прощании, выражения благодарности и т.п.
- Умение инициировать контакт.
- Обучение общению в различных жизненных ситуациях. □ Спонтанное общение.

Самообслуживание

Достижение главной цели (способность к самостоятельной и независимой жизни) комплексного сопровождения детей с РАС 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;
- интересы 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 уровне развития ребёнка уровне (подкрепление; завершённость стереотипа; социальные мотивы – неподвести 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 сушилки, 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;
- проводится работа по формированию навыка;
- если результат не достигнут, то проводится анализ, на основе корректируются задачи и проводится новая попытка;
- если навык сформирован, переходят к следующей проблеме.

Трудности усвоения жизненных компетенций являются одной из основных проблем в достижении элементарного уровня целей сопровождения лиц с аутизмом. 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,
- возрастание «доли участия» ребёнка с тенденцией к полной самостоятельности.

Навыки:

- учить детей пользоваться унитазом;
- учить самостоятельно снимать и одевать (трусики, шорты, колготки) в туалете;
- находить свое полотенце и уметь им пользоваться;
- учить детей вешать полотенце на место;
- учить детей высмаркивать нос;
- приучать детей мыть руки после туалета;
- есть аккуратно;
- учить пользоваться ложкой;
- уметь пользоваться салфеткой;
- научить детей складывать одежду в шкафчик;
- познакомить детей с алгоритмом одевания и раздевания;
- учить завязывать и развязывать шнурки, застегивать и расстегивать пуговицы и молнии;
- учить выворачивать колготки, кофту, носки;
- учить убирать за собой игрушки;
- учить правильно нести стульчик;
- учить садиться за стол спокойно;

При освоении детьми задач по самообслуживанию параллельно вводятся задачи по освоению некоторых навыков **бытового труда**. Задачи:

- учить выполнять элементарные поручения при подготовке к занятиям (разложить материал к занятиям);
- учить приводить в порядок используемое в трудовой деятельности оборудование;

- учить убирать на место игрушки;
- учить мыть игрушки;
- учить оказывать посильную помощь младшему воспитателю (накрывать стол).

Социализация

Социализация – это многогранный процесс усвоения опыта общественной жизни. Социализация включает в себя основные нормы человеческих отношений, социальные нормы поведения.

Данное направление коррекционной работы реализуется как **учителем-дефектологом, так и воспитателями группы.**

Дефектолог осуществляет работу по:

- коррекции нежелательного поведения; сглаживанию стереотипий;
- формированию предпосылок учебного поведения;
- развитию взаимодействия ребенка со взрослыми;
- развитию взаимодействия ребенка со сверстниками;
- формированию способности эмоционального взаимодействия с другими людьми;
- формированию навыков самостоятельности.

Дефектолог дает рекомендации на закрепление по данным направлениям коррекционной работы воспитателям, а те реализуют их на своих занятиях и в режимных моментах.

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.

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, аутостимуляционногиперкомпенсаторные) связаны с глубинными звеньями патогенеза аутизма, рассматриваются как его неотъемлемый диагностически значимый признак и отличаются высокой ригидностью по отношению к лечебно-коррекционным воздействиям.

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), резидуальноорганических и в рамках кататонического синдрома необходимо медикаментозное лечение, психолого-педагогическое вмешательство играет в лучшем случае вспомогательную роль.

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

2. 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 экстерниоризацией и визуализацией процессов планирования и самоконтроля (например, в форме расписания).

3. 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-гиперкомпенсаторные стереотипии вытесняются, по крайней мере, их выраженность уменьшается.

4. 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.

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).

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;
- вызывать 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.

Познавательное развитие

При расстройствах аутистического спектра когнитивные нарушения по своей природе, структуре и динамике не совпадают с таковыми при умственной отсталости, их оценка основывается на несколько иных критериях.

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.

Предметно-манипулятивная деятельность (3 года)

В процессе действий с предметами у детей начинается развитие ручной моторики. Оно тесно связано с физиологическим и психическим его развитием.

Задачи:

1. развивать различные виды захвата и удержание предметов в руке;
2. вызывать двигательную активность на интересный, новый, яркий предмет (игрушку), учить тянуться рукой к этому предмету;
3. учить рассматривать игрушку в своей руке, перекладывая ее из одной руки в другую;
4. формировать умение ставить игрушку (предмет) на определенное место;
5. формировать умение удерживать предметы (игрушки) двумя руками и отдавать по просьбе взрослому;
6. учить снимать и нанизывать шарики/колечки на стержень без учета размера;
7. учить вставлять в прорези коробки соответствующие плоскостные фигурки;
8. вызывать интерес к объемным формам, учить опускать объемные геометрические фигуры в разнообразные прорези коробки (выбор из двух-трех форм);
9. учить использовать музыкальную игрушку, нажимая на разные кнопки указательным пальцем и прослушивая разные мелодии;
10. создавать ситуации для формирования взаимодействия обеих рук.

Развитие мелкой моторики (4-7 лет)

Формирование предметно-практических действий (ППД).

Обучение направлено на формирование специфических манипуляций, которые в дальнейшем преобразуются в произвольные целенаправленные действия с различными предметами и материалами.

Задачи:

Действия с материалами:

- формировать умения: сминать, разрывать, размазывать, разминать, пересыпать, переливать, наматывать различный материал;
- знакомить со свойствами отдельных материалов (мягкий, твёрдый, текучий, сыпучий, пластичный и др.)

Действия с предметами:

- формировать умения захватывать, удерживать, отпускать предмет;
- формировать умения вращать, нажимать, сжимать предмет;
- 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;
- формировать способы действий по подражанию, образцу и речевой инструкции;
- учить действовать целенаправленно с предметами-инструментами: ложкой, лейкой, молоточком, маркером, сачком, тележкой с веревочкой и др.; - учить выделять предметы из окружающей среды.

Познавательное развитие

Развивающие подходы предполагают возможность отработки 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.

1. Формирование первичных представлений об объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира: представлений о форме, цвете, размере.

2. Развитие невербальных 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);

3. 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).

4. Развитие воображения и творческой активности:

(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).

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.).

Речевое развитие

Коммуникативно-речевое развитие

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 взрослым.

Содержание этого приоритетного направления коррекционно-развивающей работы подразделяется на:

- формирование потребности в коммуникации, развитие эмоциональных средств общения ребенка взрослыми, формирование способности принимать контакт;
- развитие взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками;
- развитие основ социального поведения, в том числе предпосылок учебного поведения.
- 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 проследивать взглядом за близким человеком, его указательным жестом как основного вида предпосылок проявления внимания к совместному действию.
- 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).

обучение пониманию 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.

Экспрессивная речь:

- подражание звукам и артикуляционным движениям,
- обучение выражать свои желания при помощи звуков (возможно, что сначала – как переходный этап - невербально);
- обучение выражать согласие и несогласие;
- обучение словам, выражающим просьбу;

Развитие речи

- учить отвечать на вопросы «Где?» и другие, связанные с пространственным восприятием, и выполнять соответствие инструкции; умение отвечать на вопросы «Для чего это нужно?», «Что этим делают?», «Зачем это нужно?», «Чем ты (например, причёсываешься)?»;
- умение отвечать на вопросы о себе;
- создавать условия для спонтанных высказываний;
- учить выражать свои желания при помощи слов;
- создавать коммуникации в сложной ситуации, навыки речевого общения в различных жизненных ситуациях (например, если ребёнок остался без сопровождения);
- учить повторять слога и слова;
- учить называть предметы;
- учить называть действия, назначение предметов;
- обучение пониманию признаков предметов (цвета, формы и др.); - формировать навыков диалога.
- создавать условия для формирования спонтанного речевого высказывания, спонтанной речи

Развитие речевого творчества:

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

Некоторые из традиционных направлений образовательной деятельности, такие как, **художественно-эстетическое и физическое развитие** на начальном этапе не выделяются в самостоятельные, что не означает отсутствия соответствующей работы. Полноценному выделению этих направлений (в дальнейшем образовательной области) препятствует неготовность подавляющего большинства детей с РАС к соответствующей деятельности (участие в совместной, групповой работе). Содержание этих направлений определяется возможностями и успехами каждого ребенка в отдельности.

Художественно-эстетическое развитие

Задачи **художественно-эстетического воспитания** решаются через занятия по музыкальному воспитанию.

Как известно, музыка благотворно влияет на развитие личности. Это воздействие особенно сказывается на развитии ребенка дошкольного возраста. Обладая особыми выразительными средствами, возможностью непосредственно выражать эмоции, музыка оказывает положительное влияние на эмоциональное состояние, развивает чувство прекрасного. Под влиянием музыки ребенок способен включиться в многообразные контакты с окружающим миром, полнее раскрыть свои способности, проявить возможности, активизировать свои двигательные и познавательные умения.

Музыкальная деятельность способна ускорять и тормозить психическую активность проблемного ребенка. Это ее важное свойство используется при подборе произведений для индивидуального прослушивания с учетом личностных особенностей ребенка: для гиперактивных детей используется музыка успокаивающая, расслабляющая, для заторможенных и вялых – стимулирующая, тонизирующая, бодрящая. Музыка предоставляет ребенку богатые возможности для общения как со взрослыми, так и со сверстниками, создавая основу для содержательного взаимодействия между ними. Умение подражать действиям взрослого формируется постепенно и является одним из основных направлений коррекционной работы, проводимой на музыкальных занятиях. Подражая педагогу, малыш учится плясать, подпевать, извлекать звуки из элементарных музыкальных инструментов.

Музыкальное воспитание решает как музыкальные, так и коррекционно-развивающие задачи.

Задачи по музыкальному воспитанию:

- воспитывать у детей интерес к музыкальным занятиям, желание участвовать в музыкальных играх;
- воспитывать эмоциональную отзывчивость детей на музыкальное звучание;
- учить детей ходить по залу, не задевая друг друга, собираться вместе по музыкальному сигналу;
- развивать у детей слуховое внимание и сосредоточение: определять источник звука (где погремушка, дудочка?);
- учить детей прислушиваться к звучанию погремушки, колокольчика, неваляшки или другого звучащего предмета;
- учить детей самостоятельно манипулировать колокольчиком, погремушкой или другими звучащими игрушками;
- поддерживать активность детей на занятиях.

Художественная деятельность детей с РАС начального этапа обучения (рисование, лепка, аппликация) весьма ограничена. Чаще всего находится на уровне формирования навыков брать в руки и удерживать изобразительные средства. Данная деятельность может осуществляться в индивидуальном порядке, в свободной деятельности, если у ребенка есть к этому интерес и достаточна развита мелкая моторика. Скорее можно говорить об использовании средств художественно-эстетического воздействия в коррекционно-развивающих целях

Физическое развитие

Задачи **физического воспитания** решаются на физкультурных занятиях, во время проведения подвижных, хороводных игр, игр-упражнений. Ребенок с РАС может не участвовать, а просто присутствовать, наблюдать за детьми и педагогом, привыкать к условиям группового помещения, физкультурного зала, спортивной площадки или прогулочного участка.

Общefизическое развитие:

- ☐ формировать у детей интерес к физической активности и совместным физическим занятиям со взрослыми (в дальнейшем – по возможности – со сверстниками);
- ☐ учить перешагивать через палку, кубик;

- формировать умения удерживать предметы двумя руками, производить с ними некоторые действия (мячи).
- 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; □ учить детей ходить по «дорожке» и «следам».
- формировать правильную осанку;
- тренировать у детей дыхательную систему,
- создавать условия в группе для эффективной профилактики простудных и инфекционных заболеваний и для закаливания организма.
- воспитывать у детей интерес к участию в подвижных играх;
- стимулировать подвижность, активность детей,
- развивать взаимодействие со взрослыми и сверстниками.

2.1.2. Основной этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра

Содержание Программы основного этапа образования детей с РАС обеспечивает развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывает следующие структурные единицы, представляющие определенные направления развития и образования детей (далее - образовательные области):

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

На основном этапе дошкольного образования обучающихся с РАС **социально-коммуникативное развитие** согласно Стандарту направлено на: усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка с педагогическим работником и другими детьми; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности с другими детьми, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу обучающихся и педагогических работников в организации; формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

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 обучающихся с РАС.

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

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);

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.

Развитие речевого творчества (единственной конкретной задачей в развитии речевого творчества при РАС в дошкольном возрасте может быть продолжение работы по формированию спонтанного речевого общения).

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

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.

Развитие **познавательной деятельности** в значительной степени пересекается с развитием речи, сенсорной и социально-коммуникативной сфер, что предполагает следующие целевые установки:

- развитие интересов обучающихся, 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), 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.

Задачи познавательного развития:

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:

развитие невербальных 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); различные варианты ранжирования;

начальные этапы знакомства с элементарными математическими представлениями (количество, число, часть и целое); сличение звуков по высоте, силе, тембру, ритму и темпу звучания; сличение различных материалов по фактуре и другим характеристикам;

формирование первичных представлений о пространстве и времени; движении и покое; формирование представлений о причинно-следственных связях.

2. Развитие интересов обучающихся, любознательности и познавательной мотивации. 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.

3. Развитие воображения и творческой активности; возможно несколько вариантов:

при наиболее тяжёлых нарушениях трудности воображения (то есть проецирования опыта в будущее) часто компенсируются отработкой стереотипа (поведения, последовательности действий) 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 приспособлять 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;

4. Становление сознания является результатом 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, выделения другого человека как другого, что доступно только при наличии того или иного уровня рефлексии.

5. 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 степени формальности этих представлений; конкретизация представлений, обозначенных в этом пункте, возможна только в рамках индивидуальной программы развития (достижимо не для всех обучающихся с РАС).

Целевые установки по **художественно-эстетическому развитию** предусматривают:

- 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 обучающихся (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной).

Из этих установок следуют задачи, которые для обучающихся 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 обучающихся 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 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.

В образовательной области *«физическое развитие»* реализуются следующие целевые установки:

развитие двигательной активности, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость; проведение занятий, 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).

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 педагогического работника 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 обучающихся 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.

2.1.3. 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.

Для обучающихся с РАС с учётом особенностей их развития переход от дошкольного образования к начальному общему образованию происходит много сложнее, и обязательно требует подготовки, причём для обучающихся 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 обучающихся с аутизмом в пропедевтическом периоде дошкольного образования:

1. 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 обучающиеся с аутизмом к школьному возрасту достигают такого уровня коммуникативного развития крайне редко, особенно в том, что касается гибкого взаимодействия с партнёром и инициации контакта.
2. Минимальный уровень развития коммуникации и коммуникативных навыков, необходимый для обучения в классе, 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.
3. 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).
4. Для обучающихся с РАС, учитывая особенности их развития, не нужно устанавливать в дошкольном образовании обязательный уровень итоговых результатов - 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.
5. 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 обучающимися и педагогическими работниками на уроках и во внеурочное время; соблюдать регламент поведения в школе.

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 обучающихся 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).

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 прикладного анализа поведения 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); 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 федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с РАС; следует помнить о неравномерности развития психических функций, включая интеллектуальные, у обучающихся 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).

Для того, чтобы облегчить вхождение в школьный коллектив, целесообразно, по возможности, сформировать у ребенка к началу обучения несколько опережающий запас знаний, 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, 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, обучающихся с тяжёлыми и осложнёнными формами РАС, или обучающихся, 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 обучающихся с аутизмом

Обучение обучающихся с аутизмом академическим навыкам отличается от обучения обучающихся с типичным развитием. Особенности формирования навыков чтения и письма, математических представлений начинают проявляться уже в дошкольном возрасте и требуют определённого внимания педагогических работников даже в старших классах.

Основы обучения обучающихся с РАС чтению:

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

2. 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.

3. 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. В дальнейшем также недопустимо использовать тексты, в которых слова разделены на слоги (например, "дя-дя", "бел-ка"), так как это может зафиксировать послоговое скандированное чтение.

4. 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).

5. Мотивировать аутичного ребёнка читать, нужно, чтобы первые слова, которые он прочитает, были ему близки и понятны (это "мама", "папа", названия любимой пищи и игрушки). Сопоставление написанного слова, его звучания и, например, фотографии мамы

(папы) или с любимой игрушкой (юла, машинка, а в дальнейшем с их фотографиями) закладывает базу для понимания смысла чтения.

6. 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 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) животные, так как при аутизме перенос на аналогичные действия людей даётся сложно, поскольку восприятие симультанно и часто снижен уровень абстрактного мышления.

7. Иногда отмечают, что наиболее перспективным методом - особенно для обучающихся с тяжелыми формами аутизма - на начальном этапе является глобальное чтение. 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.

8. 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 ребёнку во всех отношениях: когнитивно, эмоционально, социально. Текст должен быть небольшим и простым. 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 обучающихся РАС не следует использовать сказки, поговорки, пословицы, нужно избегать скрытого смысла, неоднозначности; эта сторона чтения требует длительной работы, которую следует продолжать в школе.

9. 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.

10. 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.

11. При обучении чтению обучающихся 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.

12. Обучение чтению в дошкольном возрасте исключительно важно для развития речи и для обучения письму. На этом этапе коррекционной работы обучающиеся 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 симультивирует 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.

13. 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 временные представления). Вслед за этим можно прочитать рассказ, напоминающий пережитый момент, провести, подчеркнуть параллели и, напротив, различия ситуаций.

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

Основы обучения обучающихся с РАС письму:

1. Этот вид деятельности является самым трудным для большинства обучающихся с РАС при подготовке к школе. В раннем возрасте у многих аутичных обучающихся 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.

2. 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.

3. 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 обучении

графическим навыкам; провести подготовительную работу непосредственно с простыми графическими навыками (штриховка, обводка, дорисовка); провести работу по развитию пространственных представлений, зрительно-моторной координации.

4. 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 обучающихся с аутизмом значительные трудности: часто кончик ручки направлен "от ребёнка", отмечается низкая посадка пальцев на ручке. 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.

5. 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 обучающихся крайне стереотипных, но если у ребенка серьезные проблемы с тонкой моторикой и зрительно-пространственной ориентации, то период обводки нужно увеличить). Часто педагогические работники и родители (законные представители) при обучении письму поддерживают кисть и (или) предплечье ребенка, и, в результате, обучающиеся 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.

6. 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 (основной вид деятельности).

7. Каждый этап должен быть представлен небольшим (два - три - четыре) количеством повторов для того, 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.

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

9. 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.

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

11. Выделяется семь групп строчных букв на основе не только сходства, но и ассоциативного родства моторных действий: "о" - законченный овал буквы "с", "а" - это "о" с неотрывно написанным крючком справа:

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", "ь", "ъ", "ы"; третья группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является движение "снизу вверх": "л", "м", "я"; четвертая 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".

12. 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.

13. Обучение обучающихся 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.

14. 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. Если ребенок с аутизмом усвоит эти правила, закрепит их как стереотип, то в дальнейшем это во многом облегчит ему выполнение письменных заданий.

Обучение обучающихся с расстройствами аутистического спектра **основам математических представлений**:

1. 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.

2. Обучающиеся 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 обучающиеся неуспешны, или решают примеры очень долго. Такая форма работы не развивает математических представлений, она скорее находится в русле стереотипии ребёнка и симультанности восприятия, чем логического мышления.

3. 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).

В формировании понятия числа можно выделить два крайних варианта проблем:

трудности перехода от количества конкретных предметов к понятию количества. Причина может быть не столько в слабости абстрактных процессов, сколько в чрезмерной симультанности восприятия; фиксация на чисто количественных категориях и сложность понимания условия задач с конкретным содержанием.

4. В начальном периоде формирования математических представлений дошкольнику с РАС необходимо дать понятия сравнения "высокий - низкий", "узкий - широкий", "длинный короткий" 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. Обучающиеся с аутизмом, как правило, с трудом овладевают счетом парами, тройками, пятерками: 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.

5. Среди обучающихся с РАС есть обучающиеся, у которых вышеперечисленные проблемы встречаются гораздо реже, трудности в осуществлении вычислительных операций менее выражены, или же эти обучающиеся 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.

6. С подобными трудностями при обучении обучающихся 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.

7. Очень важно внимательно контролировать уровень понимания основных математических понятий и соответствие этого уровня состоянию практических умений и навыков. Вторым моментом - 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.

8. 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 обучающихся с особыми образовательными потребностями - академическими знаниями и уровнем жизненной компетенции.

Часть Программы, формируемая участниками образовательных отношений

Социально-коммуникативное развитие

На начальном этапе в части, формируемой участниками образовательных отношений, для развития коммуникативных умений, адекватных поведенческих реакций, межличностного взаимодействия детей с РАС в Организации используется авторская *методическая разработка «Система визуального сопровождения социально-коммуникативного развития детей с РАС» (Зырянова Ю.А., Черемных С.А., Исаева Е.Н., Чекалёва Т.А., Мелешко О.В.)*. Данная разработка описывает методику введения карточек для неговорящих детей, использование пособий «Сначала-Потом», «Можно-Нельзя», визуальных расписаний, алгоритмов действий.

На основном и пропедевтическом этапах продолжается использование авторской методической разработки «Система визуального сопровождения социально-коммуникативного развития детей с РАС» (Зырянова Ю.А., Черемных С.А., Исаева Е.Н., Чекалёва Т.А., Мелешко О.В.). Задачи социально-коммуникативного развития детей усложняются. Приоритетным направлением становится выработка правил поведения ребенка в группе сверстников, в различных ситуациях. Поэтому помимо пособий «Сначала-Потом», «Можно-Нельзя», визуальных расписаний, алгоритмов действий активно используются социальные истории и индивидуальные коммуникативные альбомы. Повышается самостоятельность детей в применении методов альтернативной и дополнительной коммуникации. Усложняются алгоритмы действий, детализируются расписания. Организуется работа по совместному составлению расписаний, планированию детьми своих действий.

Содержание работы по формированию основ безопасности в быту, социуме, природе у обучающихся с РАС основного и пропедевтического этапов обучения расширяется и углубляется с использованием *учебного пособия по основам безопасности жизнедеятельности детей Авдеевой Н.Н., Князевой Н.Л., Стеркиной Р.Б. «Безопасность»*. Содержание данного направления работы реализуется как на специально организованных занятиях по самообслуживанию и безопасности, так и в свободной деятельности детей, в режимных моментах через игры с образной игрушкой и бытовыми предметами, через сюжетно-образительную игру, практические тренинги.

Основное содержание данной работы направлено на:

- ☐ ознакомление дошкольников с правилами поведения в общественных местах, в различных ситуациях общения со взрослыми людьми и сверстниками;
- ☐ привитие элементарных привычек по уходу за собой и своими вещами;

- обучение элементарным правилам этикета;
- формирование элементарных представлений об опасности контактов с незнакомыми людьми;
- обучение элементарным способам безопасного поведения в детском саду, в совместной игре, дома, в ситуации «Если «чужой» приходит в дом»;
- формирование элементарных представлений об опасностях леса, водоема в различное время года, правилах поведения с животными;
- формирование элементарных представлений о здоровье и способах его сохранения; □ обучение простейшим правилам безопасности на дороге: опасности проезжей части, алгоритм перехода проезжей части, знаки «Пешеходный переход», сигналы пешеходного светофора.
- формирование элементарных представлений о причинах пожара и действиях при возникновении возгорания и задымления.

Познавательное и речевое развитие

При формировании у обучающихся с РАС академических навыков в пропедевтическом периоде ***в части, формируемой участниками образовательных отношений***, используются парциальные программы для детей с ОВЗ по речевому и математическому развитию, конструированию:

- Нищева Н.В. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи;
- Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Туманова Т.В., Миронова С.А., Лагутина А.В. Коррекция нарушений речи. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением речи;
- Гаврилушкина О.П. Обучение конструированию в дошкольных учреждениях для умственно отсталых детей;
- Баряева Л.Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии).

Художественно-эстетическое развитие

Для развития художественных представлений и умений на основном и пропедевтическом этапах обучения используется парциальная программа художественно-эстетического развития *Лыковой И.А. «ЦВЕТНЫЕ ЛАДОШКИ»*. На специально организованных занятиях происходит знакомство детей с основными изобразительными средствами и техниками изображения, формирование интереса к художественной деятельности, самостоятельности и активности.

Моторная неловкость и сниженная мотивация обучающихся с РАС влияют на формирование изобразительных навыков. Пальцы рук неловки, малоподвижны, движения их неточные или несогласованные, многие держат ложку в кулаке, не могут застегнуть пуговицы, зашнуровать ботинки. Несформированность графических навыков и умений мешает ребенку выражать в рисунках задуманное, адекватно изображать предметы объективного мира и затрудняет развитие познания и эстетического восприятия. Все это говорит о том, что с детьми с РАС, целесообразно проводить специальную работу по формированию навыков рисования с помощью нетрадиционных методик. Для этих целей используется пособие *Никитиной А. В. «Нетрадиционные техники рисования в детском саду»*. Нетрадиционные техники рисования позволяют быстро добиться желаемых результатов. Подбор доступных для ребенка с РАС методов рисования позволяет создать положительную мотивацию к художественной деятельности, стимулирует развитие самостоятельности и инициативности.

В музыкальном воспитании в работе с обучающимися с РАС используются следующие парциальные программы:

- Буренина А.И. Ритмическая мозаика: Программа по ритмической пластике для детей дошкольного и младшего школьного возраста;
- Радынова О.П. Музыкальные шедевры. Авторская программа и методические рекомендации;
- Костина Э.П. Камертон. Программа музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста;
- Каплунова И.М., Новоскольцева И.А. Ладушки. Программа по музыкальному воспитанию детей дошкольного возраста.

Физическое развитие

На основном этапе обучающиеся с РАС включаются в групповые физкультурные занятия, совместные подвижные игры и физкультурно-спортивные мероприятия. Для развития основных видов движений, координации, силы и выносливости используется парциальная программа *Пензулаевой Л. И. «Физкультурные занятия в ДОУ»*. Программа предусматривает обучение детей общеразвивающим упражнениям, основным видам движений, упражнениям с предметами, на развитие равновесия, обучение воспитанников спортивным и эстафетным играм.

На пропедевтическом этапе продолжается работа по развитию физических качеств и двигательных навыков. Задача работы в данный период, чтобы к моменту поступления в школу обучающиеся с РАС имели определенный запас двигательных навыков и умений, физических качеств, по возможности хорошую координацию движений, что позволит детям с РАС успешно справляться с нагрузками в школе, сохранять правильную осанку на уроках, проявлять усидчивость и волевые усилия.

Для формирования основ здорового образа жизни в работе с детьми с РАС используется пособие *Змановского Ю.Ф., Егорова Б.Б. «Здоровый дошкольник: Оздоровительно-воспитательная технология»*. На начальном этапе дошкольников обучают простейшим способам закаливания – босохождению. На основном и пропедевтическом этапах обучения ведется работа по формированию рационального дыхания и правильной осанки. Для снятия эмоционального напряжения, профилактики поведенческих отклонений используются комплексы психогимнастики.

2.2. ВАРИАТИВНЫЕ ФОРМЫ, СПОСОБЫ, МЕТОДЫ И СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ

В зависимости от особенностей детей педагогом определяется оптимальное сочетание самостоятельной, индивидуальной и совместной деятельности, сбалансированное чередование специально организованной и нерегламентированной образовательной деятельности. Педагоги проводят групповые, подгрупповые и индивидуальные занятия.

Выбор форм, способов, методов и средств реализации Программы зависит от того на каком этапе обучения находится ребенок с РАС. Если это начальный этап то примером таких средств и форм реализации Программы является: альтернативная коммуникация, структурирование времени через использование визуального расписания, структурирования пространства – как способа, помогающего преодолению трудностей выбора в пространственной организации деятельности (жесткая привязка определённых занятий к соответствующим участкам пространства).

Для детей основного этапа используются более традиционные формы, способы, методы и средства реализации Программы. Примером вариативных форм, способов, методов организации образовательной деятельности на основном этапе могут служить такие формы как: образовательные предложения для целой группы (занятия), различные виды игр, в том числе свободная игра, игра-исследование, ролевая, и др. виды игр, подвижные и традиционные народные игры; взаимодействие и общение детей и взрослых и/или детей между собой;

праздники, социальные акции т.п., а также использование образовательного потенциала режимных моментов. Все формы вместе и каждая в отдельности могут быть реализованы через сочетание организованных взрослыми и самостоятельно иницилируемых свободно выбираемых детьми видов деятельности.

Педагоги в коррекционной работе используют специализированные методы:

двигательно-кинестетический, методы арттерапии, сказкотерапии, психогимнастики, азбуки телодвижения, логоритмики и т.д.

Специфические методы, используемые при работе с детьми с РАС

Методы альтернативной коммуникации

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

Поскольку у детей с РАС преобладают наглядные формы мышления, при объяснении нового материала и в процессе выполнения заданий используется *дополнительная визуальная поддержка*, включающая наглядные модели, иллюстрации, опорные картинки и т.д. Замена вербальных абстрактных образов зрительными значительно облегчает обучение аутичного ребенка, имеющего тип мышления «буквального» восприятия. Реальные предметы, картинки применяются на всех этапах работы с ним. Выстраивание визуального ряда является основным условием успешности занятий с неговорящими детьми.

Практическое освоение делится на 3 этапа

I этап - задания, предшествующие работе с визуальным расписанием: различение картинки и фона; соотнесение одинаковых предметов; соотнесение «картинка-предмет».

II этап – работа с визуальным расписанием: доска «Сейчас-Потом», визуальные расписания; визуальные правила и инструкции

III этап – введение в визуальное расписание карточек-действий (вводится употребление глаголов).

Коррекция поведения.

- подкрепление поведения: подкрепление отсутствия проблемного поведения. лишение подкрепления в ответ на проблемное поведение ребенка.

- наказания: после эпизода проблемного поведения в ситуацию привносится неприятный ребенку стимул: повторяющиеся инструкции; физические упражнения; повторение ситуации до тех пор, пока она пройдет без проблемного поведения.

Использование подкрепления. Подкрепляющими стимулами являются предметы, виды активности, формы общения, приятные ребенку. Подкрепление увеличивает частоту поведенческих реакций, подбирается индивидуально, предоставляется сразу после той поведенческой реакции, которую пытаются сформировать, и должно соотноситься с поведением.

Коррекция стереотипий.

Переключение – стереотипию прерывают, предлагая ребенку другую, знакомую, не вызывающую негативизма деятельность. Замещение стереотипии другими, более адекватными, близкими по характеру действиями.

Трансформация – замещение, при котором меняется смысл действия. Прерывание – создание условий, в которых реализация стереотипии становится недоступной.

Наработка гибкости – введение новых видов стереотипов, которые постепенно изменяются, и взаимодействуют со старыми стереотипиями. Таким образом, когда стереотип становится разветвленным и гибким, он утрачивает само качество стереотипа, трансформируется в более адаптивные виды поведения.

Выбор специальных и (или) традиционных форм, способов, методов и средств реализации Программы во многом определяется степенью выраженности аутистических расстройств и индивидуальными особенностями дошкольников. Информация, поступающая от взрослых, воспринимается ребенком 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 дошкольной образовательной организации, 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.

Особенности взаимодействия взрослых с детьми с РАС

В работе с детьми с РАС по Программе реализуются формы, способы, методы и средства реализации программы, которые отражают следующие аспекты образовательной среды:

- характер взаимодействия с педагогическим работником;
- характер взаимодействия с другими детьми;
- система отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому.

Взаимодействие педагогических работников с детьми является важнейшим фактором развития ребенка и пронизывает все направления образовательной деятельности.

С помощью педагогического работника и в самостоятельной деятельности ребенок учится познавать окружающий мир, играть, рисовать, общаться с окружающими. Процесс приобщения к культурным образцам человеческой деятельности (культуре жизни, познанию мира, речи, коммуникации и прочим), приобретения культурных умений при взаимодействии с

педагогическим работником и в самостоятельной деятельности в предметной среде называется процессом овладения культурными практиками.

Процесс приобретения общих культурных умений во всей его полноте возможен только в том случае, если педагогический работник выступает в этом процессе в роли партнера, а не руководителя, поддерживая и развивая мотивацию ребенка. *Партнерские отношения педагогического работника и ребенка* в Организации и в семье являются разумной альтернативой двум диаметрально противоположным подходам: прямому обучению и образованию, основанному на идеях "свободного воспитания". Основной функциональной характеристикой партнерских отношений является равноправное относительно ребенка включение педагогического работника в процесс деятельности. Педагогический работник участвует в реализации поставленной цели наравне с детьми, как более опытный и компетентный партнер.

Для *личностно-порождающего взаимодействия* характерно принятие ребенка таким, какой он есть, и вера в его способности. Педагогический работник не подгоняет ребенка под какой-то определенный "стандарт", а строит общение с ним с ориентацией на достоинства и индивидуальные особенности ребенка, его характер, привычки, интересы, предпочтения. Он сопереживает ребенку в радости и огорчениях, оказывает поддержку при затруднениях, участвует в его играх и занятиях. Педагогический работник старается избегать запретов и наказаний. Ограничения и порицания используются в случае крайней необходимости, не унижая достоинство ребенка. Такой стиль воспитания обеспечивает ребенку чувство психологической защищенности, способствует развитию его индивидуальности, положительных взаимоотношений с педагогическим работником и другими детьми.

Личностно-порождающее взаимодействие способствует формированию у ребенка различных позитивных качеств:

- Ребенок учится уважать себя и других, так как отношение ребенка к себе и другим людям всегда отражает характер отношения к нему окружающих. Он приобретает чувство уверенности в себе, не боится ошибок. Когда педагогический работник предоставляют ребенку самостоятельность, оказывают поддержку, вселяют веру в его силы, он не пасует перед трудностями, настойчиво ищет пути их преодоления.

- Ребенок не боится быть самим собой, быть искренним. Когда педагогический работник поддерживают индивидуальность ребенка, принимают его таким, каков он есть, избегают неоправданных ограничений и наказаний, ребенок не боится быть самим собой, признавать свои ошибки. Взаимное доверие между педагогическим работником и детьми способствует истинному принятию ребенком моральных норм.

- Ребенок учится брать на себя ответственность за свои решения и поступки. Ведь педагогический работник везде, где это возможно, предоставляет ребенку право выбора того или действия. Признание за ребенком права иметь свое мнение, выбирать занятия по душе, партнеров по игре способствует формированию у него личностной зрелости и, как следствие, чувства ответственности за свой выбор.

- Ребенок приучается думать самостоятельно, поскольку педагогические работники не навязывают ему своего решения, а способствуют тому, чтобы он принял собственное.

- Ребенок учится адекватно выражать свои чувства. Помогая ребенку осознать свои переживания, выразить их словами, педагогические работники содействуют формированию у него умения проявлять чувства социально приемлемыми способами.

- Ребенок учится понимать других и сочувствовать им, потому что получает этот опыт из общения с педагогическим работником и переносит его на других людей.

2.3. ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РАЗНЫХ ВИДОВ И КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК

Программа определяет базовое содержание образовательных областей с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся в *различных видах деятельности*, таких как:

1. Предметная деятельность.
2. Игровая (сюжетно-ролевая игра, игра с правилами и другие виды игры).
3. Коммуникативная (общение и взаимодействие с педагогическим работником и другими детьми).
4. Познавательно-исследовательская (исследование и познание природного и социального миров в процессе наблюдения и взаимодействия с ними), а также такими видами *активности ребенка*, как:
 - 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.

С детьми с РАС основного этапа обучения во второй половине дня организуются разнообразные *культурные практики*, ориентированные на проявление детьми самостоятельности и творчества в разных видах деятельности. В культурных практиках воспитателем создается атмосфера сотрудничества взрослого и детей. Организация культурных практик носит преимущественно подгрупповой характер. Культурные практики организуются в малых подгруппах по 2-3 человека с постепенным увеличением количества участвующих детей. Группы детей формируются в зависимости от степени сформированности необходимых умений. При разноуровневой группировке педагог использует дифференцированный подход, предлагая детям условия разной степени сложности. В виду особенностей воспитанников деятельность может быть организована в индивидуальной форме. Культурные практики реализуются с детьми с РАС основного и пропедевтического этапов обучения.

В работе с детьми с расстройствами аутистического спектра основного этапа обучения применяются следующие виды культурных практик:

□ *Совместная игра* воспитателя и детей, направленная на обогащение содержания игр, освоение детьми игровых умений, обогащение кругозора при помощи игры. Это игры с природным, бросовым материалом, бумагой, тканью, бытовыми предметами-орудиями, игры, направленные на сенсорное развитие, конструктивные, театрализованные и сюжетно-отобразительные игры (обыгрывание игрушек). Основная задача, решаемая в процессе организации игр – социализация детей, ознакомление воспитанников со способами познания мира, обучение их оперированию с бытовыми предметами, уточнение и закрепление материала, полученного на занятиях. В играх происходит отработка совместных действий детей и взрослых, действий по подражанию взрослым, действий по образцу, предложенному взрослым;

□ *Творческая мастерская* предоставляет детям условия для использования и применения знаний и умений, обогащает жизнь детей яркими впечатлениями об окружающем мире. Часто у детей с РАС наблюдается несформированность предпосылок изобразительной деятельности (крайне низкий уровень сенсорно-перцептивной сферы и аналитико-синтетической деятельности, представлений о себе и окружающем мире, отсутствие интереса к деятельности и потребности в ней, несформированность предметной деятельности и самых элементарных

изобразительных операционально-технических умений и др.). В связи с этим при организации творческих мастерских становится невозможным решение собственно изобразительных задач (слепить, нарисовать и т. п.), поэтому более корректным будет говорить о проведении изобразительных игр – игр, построенных на использовании техники рисования, лепки, аппликации. Учитывая низкий уровень самостоятельности детей, недоразвитие познавательной активности и познавательной деятельности, внимания, целесообразно их проводить индивидуально или с небольшими группами детей.

□ *Музыкально-театральная* – форма организации художественно-творческой деятельности детей, предполагающая насыщение информацией речевого общения со взрослыми и сверстниками: использование в общении пословиц и поговорок, прибауток, стихотворных форм, формирование круга любимого чтения. Детям предлагается простой для восприятия литературный материал. Литературные произведения, преимущественно, рассчитанные на детей младшего, реже среднего дошкольного возраста. Прослушивание классической музыки Моцарта, Баха, Бетховена благотворно влияет на эмоциональное состояние детей, снимает психологическое напряжение, способствует созданию положительного фона для восприятия или деятельности;

□ *Сенсорный и интеллектуальный тренинг* – система заданий, преимущественно игрового характера, обеспечивающая становление системы сенсорных эталонов (цвета, формы, пространственных отношений и др.), способов интеллектуальной деятельности (умение сравнивать, классифицировать). Тренинги носят игровой характер и направлены прежде всего на обогащение сенсомоторного опыта детей, формирование системы обследовательских действий, а также познавательных установок «Что это?», «Какой он?», «Где звучит?». В результате возникает способность выделять основные признаки предметов с помощью различных анализаторов (зрительного, слухового, тактильного, кинестетического, вкусового, обоняния), дифференцировать их, соотносить со словом. Это является необходимым условием формирования полных и адекватных представлений об объектах и явлениях окружающего мира. Педагог формирует у ребенка первые практические ориентировочные действия, умение проследивать за движением, пользоваться указательным и соотносящим жестом в ходе предметных и орудийных действий, при сравнении объектов, формируется система «взор – рука (руки)»;

□ *Детский досуг* - вид деятельности, целенаправленно организуемый взрослыми для игры, развлечения, отдыха. Организуется и проводится воспитателем совместно с музыкальным руководителем. Характер мероприятия – игровой. Подвижные игры чередуются с музыкальными композициями и заданиями на узнавание и называние предметов. Досуговая деятельность отражает тематическое планирование, социальнозначимые мероприятия и праздники;

□ *Коллективная и индивидуальная трудовая деятельность* носит общественно полезный характер и организуется как хозяйственно-бытовой труд и труд в природе. Воспитание ребенка с РАС происходит в так называемой «бытовой» деятельности: в сменяющихся процессах умывания, кормления, одевания и раздевания. Для ее организации создаются условия, которые позволяют успешно формировать культурно-гигиенические навыки и навыки самообслуживания: приспособление предметов окружения к росту детей и индивидуальным особенностям, каждый предмет имеет свое место, для обозначения предметов и процессов используются рисунки или пиктограммы, сопровождающие трудовую деятельность.

2.4. СПОСОБЫ И НАПРАВЛЕНИЯ ПОДДЕРЖКИ ДЕТСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ

Формирование инициативы детей с РАС происходит в процессе продуктивной деятельности, общения со взрослыми и сверстниками и самостоятельной познавательной

деятельности. Необходимым условием развития детской инициативы является эмоциональный контакт взрослого и ребенка.

Детям с РАС свойственна безынициативность, отсутствие познавательного интереса. Формирование детской инициативы и сотрудничества ребенка с РАС со взрослым выделяется в особую задачу коррекционного обучения.

Виды поддержки детской инициативы:

- создавать в группе положительный психологический микроклимат, в равной мере проявляя любовь и заботу ко всем детям; выражать радость при встрече, использовать ласку и теплое слово для выражения своего отношения к ребенку;
- создавать условия для разнообразной самостоятельной деятельности детей (предоставлять возможность для реализации замысла в продуктивной деятельности, помогать найти ребенку способ реализации собственных поставленных целей, способствовать стремлению детей делать собственные умозаключения);
- отмечать, приветствовать и публично поддерживать даже минимальные успехи детей;
- терпимо относиться к затруднениям, избегать ситуаций спешки, поторапливания детей;
- при необходимости осуждать негативный поступок, действие ребенка с глазу на глаз, без критики его личности;
- устанавливать простые и понятные детям нормы жизни группы, привлекать детей к планированию жизни группы;
- по указанию (просьбе) ребенка создавать для него изображения, участвовать в игре в качестве партнера, читать и рассказывать, включать музыку;
- обращать внимание детей на полезность будущего продукта для других или ту радость, которую он доставит кому-то (маме, папе, бабушке);
- использовать систему поощрений (вознаграждений) как эффективный инструмент для формирования самостоятельности и воздействия на поведение ребенка.

Для формирования инициативы необходимо создавать *ситуации, где ребёнок может осуществить выбор*. Часто дети с РАС испытывают трудности, когда надо выбирать. На первом этапе можно предлагать выбор из двух вариантов, и, если это также вызывает трудности, сначала можно помогать ребёнку выбрать и использовать его интересы. Всегда надо опираться на интересы, так как необходима мотивация для совершения каких-либо действий. Предлагаем выбор из двух вещей (одна интересная, а другая – нет), потом предлагаем выбор из двух похожих вещей (синяя или зелёная футболка). Затем расширяем этот навык.

Мы часто недооцениваем *похвалу*, когда это касается детей с РАС, иногда кажется, что они совершенно равнодушны к ней. Но это отнюдь не так. Детям очень важно увидеть, что их идею заметили, решение одобрили, и оценили результат. Просто дети не всегда открыто демонстрируют свою реакцию, однако опыт работы показывает, что похвала всегда даёт результат. Иногда можно похвалить просто улыбкой или взглядом, эмоцией, словом или действием, но главное - не забывать обращать внимание на успехи или даже попытку ребёнка проявить инициативу. Это очень важно как для формирования инициативы, так и для повышения самооценки и освоения новых навыков. Похвалить и поддержать, быть рядом.

Важный фактор развития инициативности – успешность ребенка в выполнении действий. Для этого каждое *действие нужно разбить на этапы*, а каждый этап – на шаги. В самом начале обучения чему-либо опираемся на подражание. С позиции ребёнка это выглядит так: смотрю, как делают другие, и повторяю. Потом делаю сам, но с помощью. И наконец – делаю полностью сам. Самый затяжной этап – когда ребёнок делает с помощью. Здесь важно постепенно снижать уровень поддержки.

Визуальная поддержка ребенка с РАС во многом способствует развитию самостоятельности и инициативности.

Часто бывает так, что ребёнок проявляет инициативу в чём-либо, что не очень уместно со взрослой точки зрения. Возможно, ребенок намеревается сделать что-то там, где делать нельзя, или неправильно. Часто возникают ситуации, в которых ребёнок намеревается сделать какое-то действие, но в связи с определёнными обстоятельствами этого делать сейчас нельзя. Часто в такой момент возникает желание запретить ребёнку выполнить то, что он хочет, или сделать за него. Желательно в этот момент остановиться и поступить следующим образом:

Оценить ситуацию, свои ресурсы и действительный ущерб, который может произойти от действий ребёнка. Далее, в зависимости от ситуации:

1. Помочь ребёнку сделать то, что он хочет, но внести в это смысл или уменьшить потенциальный ущерб.

2. Предложить ему социально приемлемую альтернативу действия. То есть создать такую ситуацию, в которой ребёнок сможет проявить себя, сделать желаемое действие, при этом не навредив.

3. Если действие носит функцию привлечения внимания, не реагировать на него ярко, но подумать, где вы ещё можете дать ребёнку это внимание, и не забыть это сделать.

Почему это важно? То, что делает ребёнок, имеет для него значение. Получая отказ в деятельности, которая сейчас на данном этапе является важной для него, он может постепенно потерять уверенность в том, что его проявления видят, слышат и учитывают. Частый запрет на деятельность может плохо отразиться на самооценке и инициативе ребёнка. Поэтому важно давать ему быть услышанным. Нужно дать ребёнку понять, что вы оценили его занятие, и постепенно вносить коррективы в эту деятельность. Показывать, как и где правильнее это делать, и если нельзя сделать так, то как иначе.

Не нужно спешить сразу же полноценно помогать ребёнку и делать за него, необходимо выдержать паузу и посмотреть, как он будет справляться с возникшей проблемой. Лучше всего использовать наводящие вопросы и паузы. Надо постараться сделать так, чтобы ребёнок пришел к собственным умозаключениям. Только пройдя этот путь от начала до конца, он сможет понять, как действовать правильно. После успешного решения проблемы желательно повторить весь этот процесс несколько раз, чтобы нейронные связи закрепились, навык автоматизировался. С каждым разом будет проще сделать это действие самостоятельно.

2.5. ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ

Все усилия педагогических работников по подготовке к школе и успешной интеграции обучающихся с РАС, будут недостаточно успешными без постоянного контакта с родителями (законным представителям). Семья должна принимать активное участие в развитии ребенка, чтобы обеспечить непрерывность коррекционно-восстановительного процесса. Родители (законные представители) отрабатывают и закрепляют навыки и умения у обучающихся, сформированные специалистами, по возможности помогают изготавливать пособия для работы в Организации и дома. Домашние задания, предлагаемые учителем-дефектологом, педагогом-психологом и воспитателем для выполнения, должны быть четко разъяснены. Это обеспечит необходимую эффективность коррекционной работы, ускорит процесс восстановления нарушенных функций у обучающихся.

Большое значение роли родителей (законных представителей) и всей семьи в развитии ребёнка 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 семьи и специалистов подчеркивается в рамках, практически, всех основных подходов к коррекции РАС (кроме психоаналитического).

Включение родителей в коррекционно-педагогический процесс является важнейшим условием полноценного психического развития детей с РАС.

В основу совместной деятельности семьи и дошкольного учреждения заложены следующие принципы:

- единый подход к процессу развития, образования и воспитания ребенка;
- открытость дошкольного учреждения для родителей;
- взаимное доверие во взаимоотношениях педагогов и родителей;
- уважение и доброжелательность друг к другу;
- дифференцированный подход к каждой семье; □ равная ответственность родителей и педагогов.

Цель взаимодействия педагогического коллектива Организации, которую посещает ребёнок с аутизмом, и семьи, в которой он воспитывается: 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); организация обеспечивает разработку и реализацию АОП 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 проявляется, в частности, в обязательном ознакомлении родителей (законных представителей) с программами работы с ребёнком, условиями работы в Организации, ходом занятий.

Задачи взаимодействия ДОО и семьи:

- 1) повышение уровня психолого-педагогической компетентности родителей;
- 2) приобщение родителей к участию в жизни ДОО;
- 3) оказание помощи семьям воспитанников в развитии, воспитании и обучении детей;
- 4) изучение и пропаганда лучшего семейного опыта.

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.

Специалисты также должны представлять проблемы семьи, в которой есть ребёнок с аутизмом. 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.

Особенности взаимодействия родителей с детьми с РАС

Роль родителей во взаимодействии с детьми с РАС отличается от таковой при типичном развитии, что обусловлено, прежде всего, качественными нарушениями коммуникации и социального взаимодействия при аутизме. Родители 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 родителя 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 родители ни в коем случае не должны:

- 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 родители подкрепляют 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 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.

2.6. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С РАС

2.6.1. Специальные условия для получения образования детьми с РАС

В дошкольном образовательном учреждении созданы специальные условия (материально-технические, программно-методические) для получения образования детьми с РАС и оказанием им квалифицированной коррекционно-педагогической поддержки.

Особые образовательные потребности обучающихся с РАС (С.А. Морозов):

- коррекция и(или) компенсация особенностей восприятия и усвоения пространственновременных 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 учебный процесс, взаимодействие с другими людьми, в тяжелых случаях — пребывание в обществе, в коллективе.

Подготовка к определению стратегии образовательных мероприятий включает:

- 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.

Профессиональная коррекция нарушений— это планируемый и особым образом организуемый процесс, основу которого составляют принципиальные положения:

- коррекционная работа включается во все направления деятельности ДОУ;
- содержание коррекционной работы — это система оптимальной комплексной (педагогической, психологической, медицинской) поддержки, направленной на преодоление и ослабление недостатков психического и физического развития дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

В службу сопровождения входят специалисты: старший воспитатель, учитель-дефектолог (учитель-логопед), музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, педагог-психолог, воспитатели.

Коррекционно-развивающая работа направлена на:

- формирование способов усвоения детьми с РАС социального опыта взаимодействия с людьми и предметами окружающей действительности;
- развитие компенсаторных механизмов становления психики и деятельности;
- преодоление и предупреждение вторичных отклонений в развитии познавательной сферы, поведения и личности в целом;
- формирование способов ориентировки в окружающей действительности.

Коррекционно-развивающая работа осуществляется в форме коррекционно-развивающих индивидуальных, подгрупповых и групповых занятий. Они носят игровой характер, насыщены разнообразными играми и развивающими упражнениями, а также другими видами детской деятельности.

Учебный год для детей с РАС начинается первого сентября, длится девять месяцев (до первого июня) и условно делится на два периода: I период — сентябрь, октябрь, ноябрь, декабрь; II период — январь, февраль, март, апрель, май.

Первая половина сентября отводится для углубленной диагностики развития детей, сбора анамнеза, индивидуальной работы с детьми, совместной деятельности с детьми в режимные моменты, составления и обсуждения со всеми специалистами группы плана работы.

Вторая половина сентября отводится для разработки индивидуальных образовательных маршрутов для детей, не усваивающих программный материал. В конце сентября специалисты на психолого-педагогическом консилиуме обсуждают результаты диагностики индивидуального развития детей, на основании полученных результатов утверждают планы коррекционной работы группы, индивидуальные образовательные маршруты.

По итогам углубленной диагностики детей специалистами и воспитателями ДООУ из числа воспитанников с РАС могут быть выделены этапы обучения: начальный, основной, пропедевтический. Деление происходит исходя из уровня тяжести аутистических расстройств.

Планирование коррекционно-развивающей работы на начальном этапе осуществляется исходя из направлений образовательной деятельности: социальное развитие, коммуникативно-речевое развитие, познавательное развитие, предметно-манипулятивная деятельность и развитие мелкой моторики, игровая деятельность.

Для ребенка начального этапа обучения на основе диагностических данных может быть разработан **индивидуальный образовательный маршрут с индивидуальным планом развития**. Согласно этому плану, работа начинается с непродолжительных индивидуальных коррекционных занятий с использованием как поведенческих, так и развивающих методов. Для таких детей специалистами (учитель-дефектолог, педагог-психолог) составляется индивидуальное расписание коррекционно-развивающих занятий. В зависимости от динамики развития и на усмотрение учителя-дефектолога воспитанники постепенно включаются в парную и групповую деятельность. **Воспитатели групп осуществляют индивидуальную работу** в течение дня в соответствии с результатами диагностики и рекомендациями специалистов.

Коррекционно-развивающая работа с детьми с РАС основного этапа в течение учебного года планируется в соответствии с календарно-тематическим планом, обеспечивающим концентрированное изучение материала: ежедневное многократное повторение, что согласуется с задачами всестороннего развития детей, отражает преемственность в организации коррекционно-развивающей работы, обеспечивает интеграцию усилий всех специалистов.

Основной этап дошкольного образования детей с РАС характеризуется полным или частичным включением ребёнка с аутизмом в освоение предусмотренных ФГОС ДО основных образовательных областей. На данном этапе организация занятий переходит от индивидуальной работы к групповой. **Из-за сложностей социального и коммуникативного развития и тяжести дефектов индивидуальная форма проведения занятий с ребенком с РАС может быть сохранена вплоть до выпуска его в школу.**

Коррекционная работа с детьми пропедевтического этапа обучения направлена на формирование стереотипа школьного поведения, навыков самообслуживания, академических навыков.

Коррекционно-развивающие занятия учителя-дефектолога, а также совместная индивидуальная деятельность с воспитанниками регламентируется учебным планом, расписанием занятий, режимом дня и соответствует требованиям СанПиН.

Начальный этап обучения предполагает только индивидуальные занятия в соответствии с индивидуальным образовательным маршрутом. Содержание работы с детьми начального этапа обучения значительно отличается. Акцент в работе с такими дошкольниками делается на социальную адаптацию, развитие коммуникативных способностей, эмоциональной сферы, обучение альтернативной коммуникации, коррекцию проблем поведения, формирование предпосылок интеллектуальной деятельности.

На начальном этапе образовательная деятельность планируется:

3-4 года (10 занятий в неделю): самообслуживание, познавательное развитие, предметно-манипулятивная деятельность, коммуникативно-речевое развитие, музыкальное воспитание, физическое воспитание, социализация.

4-5 лет (11 занятий в неделю): самообслуживание, познавательное развитие, предметно-манипулятивная деятельность, коммуникативно-речевое развитие, музыкальное воспитание, физическое воспитание, социализация.

5-7 лет (13 занятий в неделю): игровая деятельность, коммуникация, самообслуживание и бытовой труд, познавательное развитие, развитие мелкой моторики, речевое развитие, музыкальное воспитание, физическое воспитание, социализация.

Продолжительность индивидуальных занятий - 15 минут, нагрузка в неделю составляет 150, 190, 220 минут (в соответствии с возрастом воспитанников).

Основной этап предполагает освоение программы по образовательным областям. Для детей 5-6 лет – 16 занятий в неделю: игра, самообслуживание и бытовой труд, конструирование сенсорное развитие, развитие речи через ознакомление с окружающим миром, музыкальное воспитание, рисование, лепка, аппликация, физическое воспитание, безопасность.

Для детей 6-8 лет – 18 занятий в неделю: игра, самообслуживание и бытовой труд, конструирование сенсорное развитие, математическое развитие, развитие речи, ознакомление с окружающим, музыкальное воспитание, рисование, лепка, аппликация, физическое воспитание, безопасность.

Продолжительность групповых (подгрупповых) занятий – 20 минут, индивидуальных – 15 минут. Нагрузка в неделю составляет: 320 минут (5-6 лет), 360 минут (6-8 лет).

Индивидуальные занятия составляют существенную часть работы учителя-дефектолога. Они направлены на осуществлении коррекции индивидуальных недостатков психофизического развития воспитанников, создающие определённые трудности в овладении Программой. Учёт индивидуальных занятий фиксируется в тетради посещаемости индивидуальных занятий детьми.

Планы индивидуальных коррекционных занятий разрабатываются с учетом заключения ТПМПК, ИПРА ребенка-инвалида, структуры дефекта ребенка, его индивидуально-личностных особенностей. Содержание программного материала по математическому развитию для детей 5-6 лет носит дочисловой характер, основывается на сенсорном материале и включается в занятия по сенсорному развитию и конструированию. Развитие речи детей интегрируется с содержанием занятий по ознакомлению с окружающим миром.

Дети, отнесенные по результатам диагностического обследования к нуждающимся в индивидуальном обучении, получают все занятия, предусмотренные учебным планом.

Направления коррекционно-развивающей работы

1. *Диагностическая работа* обеспечивает проведение комплексного обследования детей и подготовку рекомендаций по оказанию им психолого-медико-педагогической помощи в условиях ДОУ.

Диагностическая работа включает:

- диагностику отклонений в развитии и анализ причин трудностей адаптации;
- комплексный сбор сведений о ребёнке на основании диагностической информации от специалистов разного профиля;
- обследование уровня актуального развития, определение зоны ближайшего развития воспитанника, выявление его резервных возможностей;
- выявление трудностей, возникающих у ребенка по мере освоения программы;
- изучение развития эмоционально-волевой сферы и личностных особенностей воспитанников;
- изучение социальной ситуации развития и условий семейного воспитания детей с

РАС;

- изучение адаптивных возможностей и уровня социализации ребёнка с РАС;
- системный разносторонний контроль специалистов за уровнем и динамикой развития ребёнка;
- анализ успешности коррекционно-развивающей работы.

2. *Коррекционно-развивающая работа* обеспечивает своевременную специализированную помощь в освоении Программы и коррекцию недостатков детей с расстройствами аутистического спектра (создание оптимальных условий для физического, познавательного, речевого, социального и личностного развития детей; проведение индивидуальной, направленной коррекции нарушений в развитии); способствует формированию предпосылок учебной деятельности воспитанников с РАС; позволяет подготовить детей к обучению в школе.

Коррекционно-развивающая работа включает:

- выбор оптимальных для развития ребёнка с РАС коррекционных методик и приёмов обучения в соответствии с его особыми образовательными потребностями;
- организацию и проведение специалистами индивидуальных, подгрупповых и групповых коррекционно-развивающих занятий, необходимых для преодоления нарушений развития и трудностей обучения;
- системное воздействие на познавательную деятельность воспитанника в динамике образовательного процесса, направленное на формирование предпосылок учебной деятельности и коррекцию отклонений в развитии;
- коррекцию и развитие высших психических функций;
- развитие эмоционально-волевой сферы и личностных сфер ребёнка и психокоррекцию его поведения;
- социальную защиту ребенка в случаях неблагоприятных условий жизни при психотравмирующих обстоятельствах;
- снятие симптомов тревожности, снятие психофизического напряжения с помощью элементов игровой терапии;
- 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.

3. *Консультативная работа* обеспечивает непрерывность специального сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и их семей по вопросам реализации дифференцированных психолого-педагогических условий обучения, воспитания, коррекции и социализации воспитанников;

Консультативная работа включает:

- выработку совместных обоснованных рекомендаций по основным направлениям работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, единых для всех участников образовательного процесса;

- консультирование специалистами педагогов по возникающим при работе с детьми с РАС вопросам, по выбору индивидуально-ориентированных методов и приёмов работы с конкретным ребенком;
- консультативную помощь семье в вопросах выбора стратегии воспитания и приёмов коррекционного обучения ребёнка с ограниченными возможностями здоровья.

4. *Информационно-просветительская работа* направлена на разъяснительную деятельность по вопросам, связанным с особенностями образовательного процесса для данной категории детей их родителями (законными представителями), педагогическими работниками.

Информационно-просветительская работа предусматривает:

- различные формы просветительской деятельности (лекции, индивидуальные беседы, консультирование, анкетирование, индивидуальные практикумы, информационные стенды, печатные материалы, СМИ, презентации), направленной на разъяснение участникам образовательного процесса вопросов, связанных с особенностями образовательного процесса и сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья;
- проведение тематических выступлений для педагогов и родителей (законных представителей).

Взаимодействие специалистов учреждения в процессе осуществления квалифицированной коррекции нарушений развития детей с РАС

В ДОУ налажено *взаимодействие специалистов* всех уровней, позволяющее достичь наибольшей эффективности педагогического воздействия.

Старший воспитатель - выступает в роли координатора взаимодействия. Он решает проблему руководства работой педагогов узкого профиля и организации их совместной деятельности в целях улучшения качества образования: обеспечение бережного отношения к здоровью и развитию личности ребенка, создания комфортных условий пребывания в детском саду.

Учитель-дефектолог является организатором и координатором всей коррекционно-развивающей работы в группе. Совместно с педагогом-психологом, воспитателями, медицинскими работниками проводит психолого-педагогическое обследование ребенка, выявление его индивидуальных особенностей развития и потенциальных возможностей в целях коррекции плана работы с детьми, подбора индивидуальных методик, содержания образования, разработки индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ), если это необходимо; коррекционного обучения. Учитель-дефектолог осуществляет подбор оптимальных программ для ребенка, разрабатывает ИОМ, осуществляет консультативную помощь родителям и педагогам.

Педагог-психолог проводит диагностическое обследование детей с целью определения соответствия их психического развития возрастным нормам и уровня овладения необходимыми навыками и умениями, изучает психологические особенности детей, их интересы, с целью обеспечения индивидуального подхода к каждому ребенку, рекомендует педагогам наиболее продуктивные способы взаимодействия с конкретным ребенком, совместно с другими специалистами работает над коррекцией эмоционально-волевой сферы, развитием познавательных процессов, дает рекомендации воспитателям, специалистам и родителям.

Воспитатели в тесном взаимодействии со специалистами способствуют освоению разноуровневых программ; осуществляют разработку и реализацию индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ); обеспечивают щадящий режим; наблюдают за динамикой развития детей; внедряют эффективные технологии в работе с детьми и их родителями.

Музыкальный руководитель - осуществляет подбор музыкального, песенного репертуара с учетом особенностей детей с РАС; использует элементы психогимнастики, музыкотерапии, логоритмики.

Поступательное развитие ребенка возможно только при создании личностно-ориентированного взаимодействия всех специалистов дошкольного учреждения на интегративной основе. Вокруг ребенка совместными действиями различных специалистов создается единое коррекционно-образовательное пространство и определенная предметно-развивающая среда. Только в тесном взаимодействии всех участников педагогического процесса возможно успешное формирование готовности детей с нарушениями развития к школьному обучению, социализации и адаптации их в обществе.

2.6.2. Особенности организации образовательного процесса с детьми, имеющими специфические расстройства аутистического спектра

Совместная деятельность с ребенком строится по трем основным направлениям:

1. Установление эмоционального контакта и выработка продуктивных форм взаимодействия.
2. Построение программы социально-бытовой адаптации.
3. Подготовка к школе.

К общим положениям психолого-педагогической работы с детьми с РАС следует отнести следующие:

- структурирование времени – в целях преодоления трудностей восприятия и усвоения сукцессивно организованных процессов (последовательно следующих друг за другом), временной организации деятельности;
- структурирование пространства – как способ преодоления трудностей выбора в пространственной организации деятельности;
- регулирование уровня сенсорной насыщенности среды в соответствии с возможностями ребёнка;
- визуализация развивающих и обучающих средств, степень которой должна соответствовать возможностям ребёнка и перспективам его развития;
- адаптации традиционных методов обучения с учётом особенностей развития детей с РАС;
- отклонения от типичных представлений о принципе «от простого - к сложному», поскольку в условиях искажённого развития понятия о простоте и сложности могут быть очень индивидуальны;
- дифференциация и индивидуализация коррекционно-образовательного процесса по всем составляющим образовательной траектории – содержательной, деятельностной и процессуальной, что полностью соответствует принципу вариативности образования, понятному с учётом особенностей развития детей с РАС.

Построение коррекционной работы с детьми с расстройствами аутистического спектра отличается своей спецификой и осуществляется в три этапа.

1 этап – формирование стереотипа занятия.

На начальном этапе ребенок должен освоить пространство кабинета учителя-дефектолога, привыкнуть к тому, что с ним занимаются. Педагог должен:

- соблюдать постепенность и дозирование подачи нового материала;
- учитывать интересы и желания ребенка;
- четко и кратко формулировать просьбы и инструкции, не повторять их несколько раз подряд;
- формировать установки на выполнение задания, усидчивости, удержания внимания (общая организация поведения);

- использовать наблюдение ребенка за действиями взрослого или действие взрослого руками ребенка, если тот разрешает;
- использовать четкий алгоритм при обучении навыкам бытового поведения
- при застревании детей на определенных действиях или предметах следует сделать так, чтобы к этим предметам у ребенка не было свободного доступа (держат предметы на уровне глаз до тех пор, пока ребенок не посмотрит в глаза);
- чем больше предметов давать ребенку, тем больше вероятность того, что он найдет среди них что-то интересное и стимулирующее;
- важно научиться подражать действиям ребенка, становится «ловушкой внимания» для него, он постепенно начинает обращать внимание на действия взрослого, а затем начнет подражать сам;
- необходимо обращать его внимание на все разнообразие впечатлений, которые можно получить от манипуляций с определенными предметами, издающим какой-либо звук.

2 этап – формирование пространственно-временного стереотипа занятия.

Порядок специально организованной деятельности не должен быть слишком жестким, необходима гибкость построения режима занятия (за столом делается то, что требует педагог, а вне его – то, что привлекает внимание).

В ходе коррекционной работы рассматриваются задачи и интеллектуального развития.

3 этап – развитие смыслового стереотипа занятия.

Для выработки произвольности внимания, осознанности восприятия, запоминания и воспроизведения информации служит следующее:

- подбор заданий в соответствии с интересами и увлечениями ребенка;
- использование в ходе занятий эмоционально-смыслового комментария;
- комментарий должен иметь сюжетный смысл;
- строгая определенность последовательности видов деятельности в ходе каждого занятия;
- постепенно следует откладывать события и произносить инструкцию чуть раньше так, чтобы ребенок учился предполагать, что именно произойдет после определенной фразы;
- на уровне первых слов ребенок должен научиться, пониманию того, что используя отдельные слова (обозначающие предмет и действие), можно привлечь внимание другого лица к себе или к объекту, попросить предмет;
- помнить об изменчивости и вариативности комбинаций слов, чтобы в дальнейшем обезопасить себя от эхоталийных высказываний и быть уверенными в том, что перенос навыков происходит (в один ряд можно поставить «мальчик бежит», «собака бежит», «женщина бежит» или «котик спит», «девочка спит», «зайчик спит», «кукла спит» и т.д.);
- процедура обучения ребенка формулировать просьбы в виде словосочетаний: увидев желание получить конкретный предмет, взрослый модулирует (возможно, несколько раз) образец фразы, например, «Дай конфетку», ожидает ответ-имитацию и, отдает вознаграждение;
- на уровне комбинации слов уже можно учить ребенка разнообразить формулировки просьб или требований, адресованных другим лицам, а именно: «Дай куклу», «Хочу играть», «Надо в туалет».

Коррекция проблемного поведения

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 ребенок 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.).

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).

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). Чаще всего используются повторяющиеся физические упражнения (наклоны, приседания, отжимания и т.п.).

2.6.1. Содержание коррекционной работы на начальном этапе дошкольного образования обучающихся с РАС

Социально-коммуникативное развитие

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 сохранённые 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.

1 степень: установить эмоциональный контакт с ребенком, побуждать к визуальному контакту, формировать умение слушать педагога, реагировать на обращение. Выполнять простую инструкцию: «Подойди ко мне», «Посмотри на меня», «Покажи игрушку». Рекомендуются совместные игры и упражнения с одним предметом (мячом, ведерком, шариком). Подражать выразительным движениям и мимике взрослого, изображая мишку, зайку, птичку и т.д. Упражнения в подражании мимическим движениям в игровых ситуациях: поднять брови, нахмурить их, улыбнуться, наморщить нос; понимать жесты и выразительные движения (указательный жест, кивок головой, покачивание головой, приглашающий жест и т.п.), сочетающиеся со словесной инструкцией и без неё. Узнавать себя и своих близких на фотографиях. Целесообразно, чтобы каждый ребенок принес маленький альбом с такими фотографиями. Объединять детей в пары и учить взаимодействовать в играх с одним предметом (покатать друг другу мяч, машинку, насыпать песок в одно ведерко).

2 степень: совместная со взрослым деятельность во время индивидуальных занятий, в играх, в быту; побуждать к речи в ситуациях общения, к обращению с просьбой «дай», указанию «вот» и т.п. Имитировать элементарные артикуляционные движения: открыть рот – зевнуть, вытянуть губы – подуть, показать язычок – «а-а-а» – не болит ли горлышко; побуждать к имитации выразительных движений в подвижных играх: лиса крадется, петушок гордо шагает, зайка прыгает; учить узнавать себя, своих близких, педагогов на фотографиях. Организовывать «игры рядом», побуждая детей к взаимодействию: передать игрушку, выполнить совместные действия - построить башню, поочередно ставя кубики один на другой.

3 степень: расширять диапазон совместной с взрослым деятельности в играх с элементами сюжета «Одеваем куклу», «Накормим зверят», «Построим дом»; Понимать и соотносить слово со знакомыми предметами обихода, игрушками, действиями; учить понимать элементарные односложные инструкции: «Дай», «Возьми», «Иди», и т.п. и вопросы: «Кто это?», «Где?», «Что?»:

Использование альтернативной коммуникации.

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 обучающихся 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.

Направления работы, охватывающий весь спектр нарушений РАС:

1. Формирование импрессивной речи:

- 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.

2. 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); умение отвечать на вопросы "Где?" и другие, связанные с пространственным восприятием, и выполнять соответствие инструкции; увеличение числа спонтанных высказываний;

3. 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.

4. 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.

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 обучающихся с РАС, в связи с чем коррекция поведения занимает очень важное место в структуре комплексного сопровождения.

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

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

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.

Формирование способности эмоционального взаимодействия с другими людьми и окружающим миром 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 эмоциональной 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), связывая их

с тем или иным эмоциональным смыслом (используя различные приёмы, например, эмоциональное заражение, эстетическое воздействие).

Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам

Достижение главной цели комплексного сопровождения обучающихся 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 (законные представители) 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.

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 обучающихся 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, прикладной анализ поведения предлагает отрабатывать, в первую очередь, такие простейшие операции как *соотнесение и различение*.

Используются следующие виды заданий:

- 1) сортировка (обследуемый расположить предметы или картинки рядом с соответствующими образцами);
- 2) выполнение инструкции "Найди (подбери, дай, возьми) такой же;
- 3) соотнесение одинаковых предметов;
- 4) соотнесение предметов и их изображений;
- 5) навыки соотнесения и различения предметов по признакам цвета, формы, размера;
- 6) задания на ранжирование (сериацию);
- 7) соотнесение количества (один - много; один - два - много).

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 с педагогическим работником, и далее - в ходе игровых занятий в малой группе Организации. 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.

2.6.2. Содержание коррекционной работы на основном этапе дошкольного образования обучающихся с РАС

Основными задачами коррекционной работы на этом этапе в направлении ***социально-коммуникативного развития*** являются:

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

□ способность различать своих и чужих, членов семьи, знакомых педагогических работников;

□ 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 педагогических работников; мужчин и женщин; людей разного возраста); дифференцировать других обучающихся; выделять себя как субъекта.

2. Формирование предпосылок общения, развитие общения и взаимодействия ребенка с педагогическим работником и другими детьми:

□ формирование предпосылок общения через обучение: адекватно просить о желаемом (словом или невербально); через совместную деятельность с педагогическим работником (игра, бытовые проблемы, самообслуживание), в дальнейшем - с детьми под контролем педагогического работника; далее - самостоятельно;

□ взаимодействие с педагогическим работником: выполнение простых инструкций, произвольное подражание;

□ реципрокное диадическое взаимодействие со педагогическим работником 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 педагогических работников);

□ 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!").

3. Формирование готовности к совместной деятельности с другими обучающимися:

□ 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.

4. Формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, на природе:

□ введение правил безопасного поведения на основе отработки стереотипа, на основе эмоционального контакта с педагогическим работником;

□ осмысление отработанных стереотипов по мере возможностей ребёнка.

5. 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.

6. *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 ними 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).

7. *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.

8. *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).

9. *Усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности. Формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу обучающихся и педагогических работников 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.

10. *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 взаимобменного использования средств коммуникации (не обязательно вербальные);
- ☐ возможность произвольной коммуникации (по просьбе других людей - родителей (законных представителей), специалистов, друзей).

2.6.3. Содержание коррекционной работы на пропедевтическом этапе дошкольного образования обучающихся с РАС

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.

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 (аутостимуляционногиперкомпенсаторные, 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, тяжёлая 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 ребёнка определённого возраста большого количества поведенческих проблем может повлечь за собой выбор для него индивидуальной формы обучения и/или снизить уровень АОП 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.

2.7. ИНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОДЕРЖАНИЯ ПРОГРАММЫ

2.7.1. Особенности адаптации ребенка с РАС к условиям детского сада

Период адаптации к дошкольному учреждению – обычно достаточно сложный этап в жизни любого ребенка и его семьи. С одной стороны, дети с расстройствами аутистического спектра не приспособлены к жизни в детском коллективе, с другой – не имея положительного опыта пребывания в нем, он и не сможет приобрести нужные навыки коммуникации, понимать и учитывать в своих действиях желания и интересы других людей.

Часто ребенок с аутизмом, поступая в детский сад, испытывает трудности адаптации, связанные с:

- проблема отрыва от матери;
- сменой привычной обстановки;
- освоением режимных моментов дошкольного учреждения; - вхождением в группу других детей, взрослых.

Адаптация ко времени сна и пробуждения. Начать процесс необходимо примерно за месяц до начала хождения в сад. Необходимо провести предварительную работу с родителями и нацелить их на пробуждение ребенка на полчаса раньше, чем он обычно встает. Желательно сразу после подкрепления предложить ребенку стакан сока или другое положительное подкрепление за то, что он встал с кровати.

Адаптация к саду. Родителей нужно познакомить с групповым помещением. Однако, делать это лучше в тот момент, когда в группе никого нет (например, когда остальные дети на прогулке). Таким образом, малышу предоставляется возможность освоиться с предметами обстановки в группе.

Дозированность пребывания в дошкольном учреждении. Посещение детского сада начинают с двухчасового пребывания ребёнка в группе. При этом, если ребенок продолжает испытывать беспокойство, можно организуется пребывание в группе вместе с одним из родителей. По мере адаптации ребенка к условиям группы время его пребывания увеличивается до 4-х часов, затем ребенка оставляют на обед, потом на дневной сон. Учитель-дефектолог группы и педагог-психолог отслеживают состояние и поведение ребенка и принимают решение об изменении времени его пребывания. Если ребенок заболевает или по каким-то другим причинам отсутствует в детском саду в период адаптации, то может произойти «срыв», дезадаптация ребенка. В таком случае педагоги группы вправе сократить длительность пребывания дошкольника в детском саду. Режим пребывания ребенка в детском саду в период адаптации определяется педагогами группы и доводится до родителей (законных представителей). Если у родителей возникают разногласия со специалистами, вопрос адаптации конкретного ребенка выносится на обсуждение психолого-педагогического консилиума. Решение данного консилиума подлежит исполнению педагогами и родителями (законными представителями).

Удачным опытом первых посещений может стать прогулка. На прогулке ребенок находится в присутствии мамы. Во-первых, ребенку с ней комфортнее и надежнее, во-вторых, она может познакомить его с детьми, посещающими группу, наконец, сама получить о них определенное представление и познакомиться с воспитательницей. Это очень важно не только для понимания подробностей обстановки в детском саду и подготовки к ней, но и для дальнейшей совместной с малышом переработки впечатлений дня и их эмоционального осмысления.

Дозированность пребывания в детском саду должна соблюдаться еще в целях избегания пресыщения ребенка, его усталости от постоянного пребывания в большой группе, предотвращения возможных на этом фоне аффективных срывов.

Регулярность посещения и определенные режимные моменты, которые может выдержать такой малыш, должны соблюдаться и аккуратно поддерживаться. Это создаст определенный привычный стереотип, который сам будет работать на организацию поведения ребенка, а соблюдение проговоренных и эмоционально осмысленных вместе с близкими его деталей будут давать малышу также ощущение стабильности и комфорта. Ребенку с РАС необходимо индивидуально напомнить (показать), что сейчас предстоит делать (сесть за стол, сходить в туалет, одеться), и, взяв за руку, отвести туда, куда нужно.

Освоению режимных моментов способствует использование педагогами группы системы визуализации. С использованием карточек ребенку помогают принять смену режимного момента, вида деятельности, предвзяв нежелательное поведение. Для такой работы педагоги групп используют визуальные расписания и социальные истории.

Особенности взаимодействия взрослого с ребенком. Педагог должен помнить, что ребенок с РАС часто имеет предпочтения, стереотипы поведения, с которыми обязательно нужно заранее познакомиться, узнать у родителей. При этом нельзя прерывать его занятия, за которым он предпочитает проводить время (например, за игрой в конструктор или складыванием пазл), необходимо дать ему возможность довести начатое дело до конца.

Детям с РАС очень тяжело даются все бытовые навыки. Педагогам и младшим воспитателям надлежит быть терпеливыми, стимулировать их и поддерживать. Необходимо выяснить у родителей, какой системой поощрения они пользуются, и использовать те же поощрения в период адаптации.

Педагогам необходимо помнить, что ребенок с РАС очень тяжело вливается в новый коллектив, в новую обстановку. Нужно аккуратно включать его в контакты с детьми: с одной стороны, заинтересовывать ими, рассказывать и объяснять, что они делают, во что играют, с другой – дать возможность понаблюдать со стороны; в какие-то общие занятия можно дозированно включаться вместе с ребенком (держа его за руку или даже на руках), но не исключать его из общей жизни детского коллектива. Даже когда ребенок сможет оставаться в детском коллективе, ему нужно дать возможность сохранять допустимую для него дистанцию. Например, не сидеть вместе со всеми за столиками, а находиться в удалении, но слышать и видеть все происходящее.

Выделяют три степени адаптации детей к условиям детского сада – легкую, среднюю и тяжелую. В основе данной градации лежат такие показатели, как:

- ☐ быстрота нормализации эмоционального самочувствия ребенка;
- ☐ проявление положительного отношения к педагогам и сверстникам либо отсутствие негативного;
- ☐ наличие интереса к предметному миру;
- ☐ частота и длительность острых вирусных заболеваний.

В адаптационный период детей с РАС к условиям детского сада педагогом-психологом проводится образовательная деятельность по Программе А.С. Роньжиной «Занятия психолога с детьми 2-4 лет в период адаптации к дошкольному учреждению»

Если по итогам первого адаптационного месяца у ребенка наблюдается средняя и тяжелая адаптация, занятия проводятся в индивидуальной форме, при легкой адаптации – в групповой.

Основные задачи занятий:

- ☐ преодоление стрессовых состояний у детей в период адаптации к детскому саду;
- ☐ снятие эмоционального и мышечного напряжения;
- ☐ снижение импульсивности, изменение двигательной активности, тревоги, агрессии;
- ☐ развитие навыков взаимодействия детей друг с другом и сотрудничество со взрослым;

- развитие внимания, восприятия, речи, воображения;
- развитие чувства ритма, общей и мелкой моторики, координации движений; □
- формирование игровых навыков, произвольного поведения.

В период адаптации осуществляется педагогическое наблюдение для определения эффективности адаптации, выделения и анализа трудностей. При этом особое внимание уделяется следующим вопросам:

- готовность к систематическому посещению ДОО (включая групповые и индивидуальные занятия);
- контакт со специалистами;
- усвоение основных режимных моментов ДОО;
- ориентировка в помещениях ДОО;
- интерес к совместной деятельности (со специалистом, с другими детьми при поддержке специалиста);
- определение уровня познавательного, речевого, социального и физического развития ребёнка.

Данные, полученные в ходе проведения изучения ребёнка, позволяют всем участникам педагогического процесса создать особые условия для успешного прохождения адаптационного периода, реализовать основное содержание работы: определение необходимого графика посещения ДОО и режима нагрузок; разработку индивидуальной программы коррекционно-развивающего обучения и воспитания; включение родителей в обучающий процесс; контроль прохождения адаптационного периода. При этом необходимо учитывать: от того, как организованы первые дни пребывания в ДОО ребёнка с РАС, во многом зависит успешность его дальнейшего обучения, в том числе и эффективная социализация.

2.7.2. Индивидуализация образования

По итогам диагностического обследования и с учетом заключения ПМПК ребенка-инвалида на психолого-педагогическом консилиуме ДОО принимается решение о степени индивидуализации образования для каждого ребенка:

- получение занятий только в индивидуальной форме;
- сочетание индивидуальной и подгрупповой форм обучения;
- обучение по индивидуальному учебному плану;
- очно-заочная форма обучения;
- разработка для ребенка индивидуального образовательного маршрута (ИОМ).

Индивидуальный учебный план составляется старшим воспитателем, согласуется с родителем (законным представителем) и утверждается заведующим ДОО.

Очно-заочная форма обучения предоставляется ребенку по заявлению родителя (законного представителя) и предполагает особый режим посещения детского сада и индивидуальный учебный план.

Индивидуальный образовательный маршрут разрабатывается на каждого ребенка с РАС начального этапа обучения в соответствии с Положением об индивидуальном образовательном маршруте для ребенка с ограниченными возможностями здоровья, принимается на психолого-педагогическом консилиуме и утверждается заведующим ДОО.

ИОМ разрабатывается с учетом рекомендаций ТППК или индивидуальной программы реабилитации (абилитации) ребёнка-инвалида. ИОМ разрабатывается педагогами учреждения, работающими непосредственно с ребёнком с РАС. Реализация ИОМ может осуществляться только в очной форме.

Структура ИОМ включает следующие разделы:

- титульный лист;
- характеристику конкретного ребенка, составленную по результатам психолого-педагогической диагностики;
- содержание образовательной работы по выбранным направлениям работы;

III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ ПРОГРАММЫ

3.1. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ

Предметно-пространственная развивающая образовательная среда (далее - ППРОС) в Организации обеспечивает реализацию АОП ДО. Организация имеет право самостоятельно проектировать ППРОС с учетом психофизических особенностей обучающихся с РАС. В соответствии со Стандартом, ППРОС Организации обеспечивает и гарантирует:

охрану и укрепление физического и психического здоровья и эмоционального благополучия обучающихся с РАС, проявление уважения к их человеческому достоинству, чувствам и потребностям, формирование и поддержку положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях, в том числе при взаимодействии обучающихся друг с другом и в коллективной работе; максимальную реализацию образовательного потенциала пространства Организации, группы и прилегающих территорий, приспособленных для реализации образовательной программы, а также материалов, оборудования и инвентаря для развития обучающихся дошкольного возраста с РАС в соответствии с потребностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, возможностями учета особенностей и коррекции недостатков их развития; построение вариативного развивающего образования, ориентированного на возможность свободного выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения как с детьми разного возраста, так и с педагогическими работниками, а также свободу в выражении своих чувств и мыслей; создание условий для ежедневной трудовой деятельности и мотивации непрерывного самосовершенствования и профессионального развития педагогических работников, а также содействие в определении собственных целей, личных и профессиональных потребностей и мотивов; открытость дошкольного образования и вовлечение родителей (законных представителей) непосредственно в образовательную деятельность, осуществление их поддержки в деле образования и воспитания обучающихся, охране и укреплении их здоровья, а также поддержки образовательных инициатив внутри семьи; построение образовательной деятельности на основе взаимодействия педагогических работников с детьми, ориентированного на уважение достоинства и личности, интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития и соответствующие возрастные и индивидуальные особенности (недопустимость как искусственного ускорения, так и искусственного замедления развития обучающихся).

ППРОС Организации создается педагогическими работниками для развития индивидуальности каждого ребенка с учетом его возможностей, уровня активности и интересов, поддерживая формирование его индивидуальной траектории развития. Она должна строиться на основе принципа соответствия анатомо-физиологическим особенностям обучающихся (соответствие росту, массе тела, размеру руки, дающей возможность захвата предмета).

Для выполнения этой задачи ППРОС должна быть:

содержательно-насыщенной и динамичной - включать средства обучения (в том числе технические и информационные), материалы (в том числе расходные), инвентарь, игровое, спортивное и оздоровительное оборудование, которые позволяют обеспечить игровую,

познавательную, исследовательскую и творческую активность, экспериментирование с материалами, доступными детям; двигательную активность, в том числе развитие общей и тонкой моторики обучающихся с РАС, участие в подвижных играх и соревнованиях; эмоциональное благополучие обучающихся во взаимодействии с предметно-пространственным окружением; игрушки должны обладать динамичными свойствами подвижность частей, возможность собрать, разобрать, возможность комбинирования деталей; возможность самовыражения обучающихся; *трансформируемой* - обеспечивать возможность изменений ППРОС в зависимости от образовательной ситуации, в том числе меняющихся интересов, мотивов и возможностей обучающихся; *полифункциональной* - обеспечивать возможность разнообразного использования составляющих ППРОС (например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм, в том числе природных материалов) в разных видах детской активности; *доступной* - обеспечивать свободный доступ обучающихся, в том числе обучающихся с РАС, к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности. Все игровые материалы должны подбираться с учетом уровня развития познавательных психических процессов детей, стимулировать познавательную и речевую деятельность обучающегося с РАС, создавать необходимые условия для его самостоятельной, в том числе, речевой активности; *безопасной* - все элементы ППРОС должны соответствовать требованиям по

обеспечению надежности и безопасности их использования. При проектировании ППРОС необходимо учитывать целостность образовательного процесса в Организации, в заданных Стандартом образовательных областях: социально-коммуникативной, познавательной, речевой, художественно-эстетической и физической; *эстетичной* - все элементы ППРОС должны быть привлекательны, так, игрушки не должны содержать ошибок в конструкции, способствовать формированию основ эстетического вкуса ребенка; приобщать его к миру искусства;

ППРОС в Организации должна обеспечивать условия для эмоционального благополучия обучающихся различных нозологических групп, в том числе детей с РАС, а также для комфортной работы педагогических работников.

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 Организации.

Пространство игровой комнаты, кабинета учителя-дефектолога, педагога-психолога и других специалистов организуется таким образом, чтобы дети могли достаточно свободно перемещаться, располагаться для игр с игрушками, отдыхать. Оно пригодно для деятельности детей и взрослых, для проведения специальных и комплексных занятий по различным направлениям коррекционно-развивающей работы. Чтобы реализовать цели и задачи Программы, требуется достаточное свободное пространство, в котором дети могли бы заниматься, сидя на полу, на ковре, за столами, выполнять движения в различных направлениях. Для этого в игровых комнатах, в кабинетах учителей-дефектологов, педагога-психолога, музыкальном зале используется мягкое напольное покрытие, полифункциональное игровое оборудование. Работа по Программе требует осознания того, что кабинет специалиста (учителя-дефектолога и др.), несмотря на столь «академическое» название, это, прежде всего игровое помещение, где проводятся игровые занятия и организуется свободная деятельность детей. В таком помещении ребенок чувствует себя комфортно, он расположен к занятиям вместе с другими детьми, так и индивидуальному взаимодействию со взрослым. В кабинете учителя-

дефектолога выделяют учебную зону со столами и доской для индивидуальных и подгрупповых занятий, а также свободное пространство для организации подвижных и малоподвижных игр, динамических пауз, коммуникативной деятельности в кругу.

Предметно-пространственная развивающая среда группового помещения – мощное средство выстраивания поведения детей с РАС. При создании среды для организации образовательного процесса большое значение имеют: организация пространства и организация времени. Пространство, организованное для работы с детьми, имеющими РАС, характеризуется привлекательностью, упорядоченностью и функциональностью. Помещение группы условно делится на зоны по функциональным назначениям: игровая, учебная. Обязательно используются дополнительные визуальные средства. В качестве коммуникативных подсказок: табличка «ПОМОГИ» - в рабочей зоне ребенка; табличка «ДАЙ ПИТЬ» - на бутылке с водой; табличка «ОТКРОЙ ДВЕРЬ» - на входной двери; табличка «ДАВАЙ ИГРАТЬ» - в игровой зоне; табличка «ОДЕВАТЬСЯ» - на двери шкафчика для одежды и т. д. Социально поведенческие подсказки: иллюстрированные списки правил поведения; серии картинок, иллюстрирующих алгоритм социальных действий; фотографии, информационные таблички (для обозначения определенных помещений: раздевалка, туалет, игровая и учебная зона и т.д.), пиктограммы, иллюстрации правил поведения, визуальные сценарии, цветовые маркеры для обозначения вещей ребенка (стула, стола, шкафчика, крючка для полотенца и т. д.); коммуникативной доски, коммуникативного альбома, фотографии близких людей; фотографии и пиктограммы с изображением любимых видов деятельности ребенка; пиктограммы, связанные с удовлетворением физиологических потребностей ребенка (вода, еда, туалет); фотографии, пиктограммы с изображением эмоций ребенка.

В части, формируемой участниками образовательных отношений, для детей с РАС Организация обеспечивает визуализацию предметного окружения, целенаправленных действий, усилий, трудовых процессов, режимных моментов, социально приемлемого поведения. Для этого используются различные расписания и алгоритмы действий, индивидуальные коммуникативные альбомы, комплекты социальных историй, визуальные доски и пособия. В центрах активности групп размещаются соответствующие игровому материалу предметные картинки, а также изображения и алгоритмы действий с ними.

3.2. МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОГРАММЫ

Материально-технические условия реализации АОП ДО для обучающихся с РАС должны обеспечивать возможность достижения обучающимися планируемых результатов.

Все помещения ДОО хорошо оснащены, соответствуют требованиям, определяемым в соответствии с пожарной и антитеррористической безопасностью, санитарно-эпидемиологическими правилами и нормативами, в том числе к зданию и помещениям, отоплению, вентиляции, освещению, санитарному состоянию.

Кабинеты учителей-дефектологов

Правильно организованная предметно-пространственная развивающая среда в кабинете учителя-дефектолога создает возможности для коррекции основного дефекта и вторично связанных с ними отклонений в развитии.

В кабинетах учителей-дефектологов выделены следующие зоны:

- рабочая зона педагога;
- логопедическая зона (детский стол и стулья, зеркало, лампа-подсветка для зеркала,)

Групповые помещения.

Во всех групповых помещениях в достаточном количестве имеется детская мебель (столы, стулья, кровати, шкафчики, детские стенки). Мебель подобрана согласно росту детей.

В каждой группе выделены центры развития с соответствующим игровым наполнением, подобранным согласно возрастным и индивидуальным особенностям детей.

□ *центр безопасности* (игры и атрибуты по ПДД, художественная литература по основам безопасности)

□ *центр творчества* (материалы и инструменты для художественной деятельности, дидактические игры на развитие моторных навыков, цветовосприятия, тактильных ощущений, трафареты);

□ *центр экспериментирования* (стол для песка и воды, формочки, песок, природный материал, фартуки, инструменты для работы с песком, сказки-вкладыши, мелкие игрушки);

□ *центр книги* (художественная литература по различным тематикам, раскраски);

□ *центр сенсомоторного развития* (игры на развитие моторных навыков, на сенсорное развитие);

□ *центр театра и музыки* (театры разных видов, ряженье, детские музыкальные инструменты, игры на развитие слуха и ритма);

□ *центр конструирования* (конструкторы различных видов и размеров);

□ *центр здоровья и двигательной активности* (атрибуты для развития основных видов движения, тактильные дорожки, атрибуты для закаливания);

□ *центр сюжетной игры* (атрибуты для сюжетно-ролевых игр);

□ *центр природы* (комнатные растения, атрибуты для ухода за растениями, календари природы);

Имеются пособия и карточки для визуализации пространства.

Имеется методическая литература, дидактические пособия, демонстрационный и диагностический материал, документация воспитателя (перспективные и календарные планы, табеля посещаемости и пр.).

Кабинет педагога-психолога условно разделен на три зоны:

Первая профессиональная зона – пространство взаимодействия с детьми. Оно обеспечивается средствами для предметно-дидактической, изобразительной, конструктивно-моделирующей, двигательной-координационной, двигательной-релаксационной и имитационно-игровой деятельности.

В перечень оборудования данного пространства включены:

□ мебель и оборудование (детский стол, стульчики, мягкий ковер)

□ стимульный материал (стимульный материал к диагностико-коррекционным методикам и тестам в соответствии с возрастной дифференциацией);

□ технический материал (цветная бумага, ножницы, простые и цветные карандаши, картон, клей, кисточки, пластилин, акварельные краски, альбомные листы, кинетический цветной песок);

□ вспомогательный материал (настольные и дидактические игры, игрушки, художественная литература).

Вторая профессиональная зона – пространство взаимодействий с взрослыми

□ мебель и оборудование (стол, стулья);

□ стимульный материал (стимульный материал к диагностико-коррекционным методикам и тестам);

□ технический материал (анкетные бланки, бланки опросников. печатный материал);

□ вспомогательный материал (распечатки с играми и упражнениями для занятий с детьми в домашних условиях, литература по проблемам возрастного развития детей, литература по

проблемам познавательного, личностно-эмоционального развития дошкольников, вопросам детской компетентности, школьной готовности, адаптации к социальным условиям, информация о специализированных детских учреждениях, нормативная документация, специальная документация, организационно-методическая документация.

Музыкальный зал

Помещение музыкального зала используется для проведения музыкальных занятий, организации досуговой деятельности детей. Для организации музыкальных занятий в ДОУ имеется пианино, электронный синтезатор, портативная колонка, различные детские музыкальные инструменты, театральные и эстрадные костюмы для детей и взрослых, атрибуты для праздников, демонстрационный и раздаточный материал, методическая литература.

3.3. КАДРОВЫЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ

Реализация Программы обеспечивается педагогическими, руководящими и иными работниками, имеющими профессиональную подготовку, соответствующую квалификационным требованиям. Необходимым условием является непрерывное сопровождение Программы педагогическими и учебно-вспомогательными работниками в течение всего времени ее реализации в ДОО или в дошкольной группе.

Образовательная организация вправе применять сетевые формы реализации Программы или отдельных ее компонентов, в связи с чем может быть задействован кадровый состав других организаций, участвующих в сетевом взаимодействии с организацией, квалификация которого отвечает указанным выше требованиям.

Реализация образовательной программы ДО обеспечивается руководящими, педагогическими, учебно-вспомогательными, административно- хозяйственными работниками образовательной организации, а также медицинскими и иными работниками, выполняющими вспомогательные функции. ДОО самостоятельно устанавливает штатное расписание, осуществляет прием на работу работников, заключение с ними и расторжение трудовых договоров, распределение должностных обязанностей, создание условий и организацию методического и психологического сопровождения педагогов. Руководитель организации вправе заключать договора гражданско-правового характера и совершать иные действия в рамках своих полномочий.

Руководство учреждением осуществляется заведующим, обладающим всеми необходимыми компетенциями.

Реализация воспитательно-образовательного и коррекционно-развивающего процесса осуществляется педагогическими работниками ДОО: старшим воспитателем, учителем-логопедом, воспитателями, педагогом-психологом, музыкальным руководителем, инструктором по физическому воспитанию. Все педагоги имеют необходимые образование и квалификацию, регулярно проходят курсы повышения квалификации.

Уход и присмотр за детьми реализовывают учебно-вспомогательные работники и младший обслуживающий персонал: младшие воспитатели, повара, завхоз, делопроизводитель, машинист по стирке белья, кастелянша, уборщик служебных помещений, рабочий по зданию, дворник, сторожа.

3.4. ОСОБЕННОСТИ ТРАДИЦИОННЫХ СОБЫТИЙ, ПРАЗДНИКОВ, МЕРОПРИЯТИЙ

Программа направлена на формирование у детей с расстройствами аутистического спектра умения участвовать в различных видах творческой деятельности (пении, танцах, музыкальных играх, игре на инструментах, театрализованной деятельности и т.п.), реализуемой,

в том числе, посредством проведения традиционных событий, праздников и мероприятий. Мероприятия проходят с участием одной группы детей, нескольких групп или всех детей детского сада. Все события разработаны в соответствии с психофизиологическими особенностями детей с РАС, каждый ребёнок принимает посильное участие в них. Педагоги активно привлекают родителей к участию и подготовке праздников, мероприятий. Для организации мероприятий, событий и праздников используется комплексно-тематическое планирование, соблюдается принцип сезонности.

В силу особенностей развития дети с РАС постепенно вовлекаются в коллективную деятельность, в том числе, и в творческую деятельность (праздники, развлечения, досуги). На этих мероприятиях дети могут быть как активными участниками, так и пассивными наблюдателями происходящего действия. Все зависит от индивидуальных особенностей и возможностей ребенка.

Особенностью мероприятий и праздников для детей с РАС, по сравнению со сверстниками, является большая организующая и активирующая роль педагогов, более яркие, наглядные и наиболее приближенные к действительности декорации и атрибуты, хорошо знакомые и понятные детям сюжеты, меньшее количество текста для запоминания, индивидуальный подбор ролей, большая эмоциональная насыщенность.

Праздники занимают особое место в системе развития эмоционально-волевой сферы детей с РАС. Они соединяют в себе различные виды искусства в целях наиболее эмоционального воздействия и эффективного решения коррекционно-воспитательных задач.

Традиционные события, праздники, развлечения, мероприятия являются своеобразным итогом определённого периода коррекционно-воспитательной работы с детьми, показателем уровня сформированности познавательной и эмоционально-волевой сферы.

Организационной основой реализации комплексно-тематического принципа построения Программы являются примерные темы (праздники, события, проекты), которые ориентированы на все направления развития ребенка дошкольного возраста и посвящены различным сторонам человеческого бытия, а также вызывают личностный интерес детей к:

- ☐ Явления нравственной жизни,
- ☐ окружающей природе,
- ☐ миру искусства и литературы,
- ☐ традиционным для семьи, общества и государства праздничным событиям,
- ☐ событиям, формирующим чувство гражданской принадлежности ребенка (родной город, День народного единства, День защитника Отечества и др.),
- ☐ сезонным явлениям,
- ☐ народной культуре и традициям.

Месяц	Традиционные праздники и тематические мероприятия
Сентябрь	День знаний и безопасности
	Районный фестиваль «Маленький спасатель»
	День дошкольного работника
Октябрь	Международный день пожилых людей
	Осенние утренники
	Выставка поделок «Осенние фантазии»
	Конкурс «Вести из леса»
	День отца в России
Ноябрь	День матери в России: тематические занятия, изготовление сувениров и открыток

	Международный день домашних животных: фотовыставка «Наши верные друзья»
Декабрь	Международный день инвалидов: фестиваль-конкурс «Звездная дорожка», акция «Мы вместе»
	День спасателя Российской Федерации: Конкурс рисунков «МЧС спешит на помощь»
	Конкурс снежных построек
	Новогодние утренники
	Конкурс ёлочных игрушек «Новогодняя феерия»
	Благотворительная акция «Особым детям – особая забота»
Январь	Акция «Рождество для всех и для каждого»
	Физкультурно-спортивный праздник «Зимние забавы»
Февраль	Акция «Каждой пичужке – по кормушке»
	Тематические занятия, посвященные Дню защитника Отечества
	Районный спортивный фестиваль «Зарничка»
Март	Масленица
	Праздники, посвященные Международному женскому дню
Апрель	Всемирный день здоровья: физкультурно-спортивный праздник «Вместе с семьёй»
	Утренники, посвященные приходу весны
	Фестиваль-конкурс «Лучики надежды»
Май	Праздник Весны и Труда
	Мероприятия, посвященные Дню Победы
Июнь	Международный день защиты детей
	Выпускные праздники
	День России
Июль	Развлечение «Твой друг - светофор»
Август	День физкультурника: Развлечение «Мы – юные спортсмены»

Традиционные мероприятия, организуемые с участием детей с РАС, решают воспитательные задачи: способствуют личностному развитию дошкольников, позитивной социализации на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества. Данная работа с детьми с РАС организуется в соответствии с Рабочей программой воспитания по шести направлениям воспитательной работы:

- ☐ патриотическое направление воспитания,
- ☐ социальное направление воспитания,
- ☐ познавательное направление воспитания,
- ☐ физическое и оздоровительное направление воспитания,
- ☐ трудовое направление воспитания,
- ☐ этико-эстетическое направление воспитания.

Основной особенностью организации традиционных мероприятий с детьми с РАС является учет возможностей и своеобразия воспитанников при постановке образовательных и воспитательных задач, подборе методов, средств, форм воспитания и обучения. Различные страхи детей, боязнь контактов, громких звуков, эмоциональная нестабильность, вспышки агрессии, слабо развитая эмпатия и ограниченный эмоциональный опыт не способствуют

формированию у детей с РАС адекватных нравственных ориентиров, в частности понятий "хорошо" и "плохо" применительно к ситуации общения. Использование дополнительного подкрепления, системы поощрения, карточек «Можно-нельзя» способствует повышению эффективности коррекционно-педагогической работы и решению поставленных задач.

Воспитательный процесс с детьми с РАС становится результативным только при условии установлении эмоционального контакта с ребенком и выработки продуктивных форм взаимодействия. Большое значение приобретает построение и реализация программы социально-бытовой адаптации воспитанника с РАС. Для этого педагоги используют визуальную систему сопровождения: карточки, алгоритмы, визуальные расписания, индивидуальные альбомы, социальные истории.

Для ребенка с РАС очень важна стереотипичность выполняемых действий, постоянство окружающей обстановки, окружающих людей, поэтому при организации воспитательной работы необходимо совместно с родителями (законными представителями) выработать единые требования к поведению ребенка, окружающей среде, режиму дня. При проведении традиционных мероприятий соблюдается постоянство состава участников, используются хорошо знакомые ребенку помещения, атрибуты, костюмы.