

Принято
на педагогическом совете
МБДОУ №5 «Берёзка»
с.Таранай
Протокол № 1
от « 18 » 08 20__ г.



Утверждаю
Заведующая МБДОУ №5
«Берёзка» с.Таранай
Л.Г.Гнатьева Л.Г.Гнатьева
Приказ № 109-02
от « 18 » 08 2020 г.

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

Содержание

I	Целевой раздел	3
1.1.	Пояснительная записка к адаптированной основной образовательной программе	3
1.2.	Цели и задачи реализации адаптированной программы дошкольного образования детей с РАС	3
1.3.	Принципы и подходы к формированию программы	4
1.4.	Условия успешной психолого-педагогической работы	5
1.5.	Планируемые результаты освоения программы	8
1.6.	Принципы оценивания качества образовательной деятельности по реализации Программы	12
II	Психолого- педагогическая характеристика воспитанников с РАС	14
2.1	Существенные признаки РДА	14
2.2	Особенности развития познавательной сферы у детей с РДА	17
2.3	Особенности развития личности и эмоционально-волевой сферы у детей с РДА	18
III	Содержательный раздел	20
3.1.	<i>Начальный этап дошкольного образования детей с РАС</i>	20
3.1.1.	Формирование и развитие коммуникации	20
3.1.2.	Коррекция нарушений речевого развития	22
3.1.3.	Развитие навыков альтернативной коммуникации	23
3.1.4.	Коррекция проблем поведения	23
3.1.5.	Коррекция и развитие эмоциональной сфере	26
3.1.6.	Формирование навыков самостоятельности	26
3.1.7.	Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыка	28
3.1.8.	Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности	29
3.2.	<i>Основной этап дошкольного образования детей с РАС</i>	30
3.2.1.	Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие»	30
3.2.2.	Образовательная область «Речевое развитие»	33
3.2.3.	Образовательная область «Познавательное развитие»	34
3.2.4.	Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие»	35
3.2.5.	Образовательная область «Физическое развитие»	36
3.3	<i>Взаимодействие взрослых с детьми с РАС</i>	37
3.4.	<i>Взаимодействие педагогического коллектива с семьями, в которых есть дети с РАС</i>	38
3.5.	<i>Часть, формируемая участниками образовательных отношений</i>	39
3.5.1.	Коррекционно-развивающая работа с ребёнком с РАС	39
3.5.2.	Содержание работы специалистов ДОУ	41
3.5.3.	Формы работы с детьми с РАС	44
IV	Организационный раздел	48
4.1.	<i>Обеспечение психолого-педагогических условий реализации Программы</i>	48
4.2.	<i>Организация развивающей психолого-педагогической среды</i>	49
4.3.	<i>Кадровые условия реализации Программы</i>	51
4.4.	<i>Материально-технические условия реализации Программы</i>	51
4.5.	<i>Планирование образовательной деятельности</i>	53
4.6.	<i>Организация режима дня</i>	53
4.7.	<i>Перечень нормативных документов</i>	54
	Список использованной литературы	56
	Приложение 1. «Визуальные подсказки»	57
	Приложение 2. «План занятий коррекционно - развивающей программы для детей с РАС»	60

I. Целевой раздел

1.1. Пояснительная записка.

Адаптированная образовательная программа Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 5 «Березка» с. Таранай» разработана в соответствии с:

- Федеральным законом РФ от 29.12.2012 №273 ФЗ «Об образовании в РФ»;
- СанПиН 2.4.1.3049-13(утверждены Постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 15.05.2013 г. № 26);
- Приказом Министерства образования и науки РФ от 30.08.2013 №1014 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – основным образовательным программам»;
- Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (утвержден Приказом Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 г. № 1155).

Адаптированная образовательная программа для детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (далее РАС) включает в себя вопросы воспитания и образования детей раннего и дошкольного возраста на основе примерной образовательной программы дошкольного образования «Истоки» под редакцией Л.А. Парамоновой, Т.И. Алиевой, Т.В. Антоновой.

Назначение программы – практическое использование специалистами психолого-педагогического профиля, которые занимаются проблемами детей с аутизмом.

1.2. Цели и задачи реализации адаптированной образовательной программы.

Основные цели: реализации адаптированной образовательной программы:

- повышение социального статуса дошкольного образования;
- обеспечение равенства возможностей для каждого ребёнка в получении качественного дошкольного образования;
- обеспечение государственных гарантий уровня и качества дошкольного образования на основе единства обязательных требований к условиям реализации образовательной программы дошкольного образования, их структуре и результатам освоения;
- сохранение единства образовательного пространства относительно уровня дошкольного образования;
- формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста.

Цели программы:

- обеспечение равенства возможностей для каждого ребёнка в получении качественного дошкольного образования;
- обеспечение социально-бытовой адаптации, социализации детей с ранним детским аутизмом.

Адаптированная образовательная программа направлена на реализацию следующих задач:

- охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия;
- обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребёнка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, социального статуса, психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья);
- создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития ребёнка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром;
- формирование социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей;
- обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей.

1.3. Принципы и подходы к формированию программы.

Программа сформирована на основе требований ФГОС, предъявляемых к структуре образовательной программы дошкольного образования и ее объему.

Программа определяет содержание и организацию образовательной деятельности детей с РДА на уровне дошкольного образования.

Программа обеспечивает развитие личности детей дошкольного возраста в различных видах общения и деятельности с учетом их возрастных, индивидуальных психологических и физиологических особенностей.

Программа сформирована как программа психолого-педагогической поддержки позитивной социализации и индивидуализации, развития личности детей дошкольного возраста с РАС и определяет комплекс основных характеристик дошкольного образования (объем, содержание и планируемые результаты в виде целевых ориентиров дошкольного образования).

Программа направлена на:

- создание условий развития ребенка с РАС, открывающих возможности для его позитивной социализации, его личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками и соответствующим возрасту видам деятельности;

- на создание развивающей образовательной среды, которая представляет собой систему условий социализации и индивидуализации детей.

В программе учитываются:

- индивидуальные потребности ребенка, связанные с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья;

- возможности освоения ребенком Программы на разных этапах ее реализации.

Принципы формирования адаптированной программы:

В основу адаптированной образовательной программы воспитания и обучения детей с расстройствами аутистического спектра положены следующие принципы:

- принципы государственной политики РФ в области образования

(гуманистический характер образования, единство образовательного пространства на территории Российской Федерации, светский характер образования, общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся и воспитанников и др.);

- принцип учета типологических и индивидуальных психофизических потребностей детей;

- принцип коррекционной направленности воспитательно-образовательного процесса;

- принцип развивающей направленности воспитательно-образовательного процесса, ориентирующий его на развитие личности ребенка и расширение его «зоны ближайшего развития» с учетом особых образовательных потребностей;

- онтогенетический принцип;

- принцип направленности на формирование деятельности, обеспечивает возможность овладения детьми с РАС всеми видами доступной им предметно-практической деятельности, способами и приемами познавательной деятельности, коммуникативной деятельности и нормативным поведением;

- принцип переноса усвоенных знаний, умений, навыков и отношений в различные жизненные ситуации, что обеспечит готовность ребенка к самостоятельной ориентировке и активной деятельности в реальном мире.

Программа предусматривает реализацию основных принципов дошкольного образования:

- Полноценное проживание ребенком всех этапов детства;
- Построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка;
- Содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;
- Поддержка инициативы детей в различных видах деятельности;
- Сотрудничество с семьей;
- Приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства;
- Формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности;
- Возрастная адекватность дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития);
- Учет этнокультурной ситуации развития детей.

1.4. Условия успешной психолого-педагогической работы.

Для получения качественного образования с детьми с РАС в рамках реализации программы создаются необходимые условия для:

- диагностики и коррекции нарушений развития и социальной их адаптации;
- оказание ранней коррекционной помощи на основе специальных психолого-педагогических подходов и наиболее подходящих для этих воспитанников методов, способов общения и условий, в максимальной степени способствующих получению дошкольного образования, а также социальному развитию этих детей, в том числе посредством организации инклюзивного образования детей с РАС.

Известно, что для ребенка, который находится в стрессовом состоянии, характерном для аутичных детей, должна быть создана комфортная окружающая среда, которая бы смягчала его патологические проявления. А также содействовала появлению у него чувства безопасности и доверия – этим фундаментальным состояниям, без которых невозможно продуктивное развитие.

Для создания комфортной среды происходит своеобразное приспособление под психические проявления ребенка. Это возможно при условии внимательного отношения к ребенку, стремлении понять: что любит ребенок, что его нервирует, вызывает проявление у него агрессии, негативизма, тревожности, страхов, возбудимости, что он умеет делать, чем интересуется, чем его можно успокоить, какие коммуникативные сигналы он подает, как он ведет себя в ситуации комфорта и дискомфорта. Комфортная среда создается для адаптации ребенка в новой ситуации, для формирования у него арсенала способов взаимодействия с окружающим миром. Создание такой среды разрешает вопрос подготовки ребенка к учебному процессу, то есть является пропедевтическим периодом для него, главная цель которого – адаптация к социальному окружению.

В этот период должна быть создана безопасная для аутичного ребенка среда, чтоб ему было комфортно, приятно, интересно, чтобы у него постепенно возникало чувство доверия к окружающим людям.

Обращая внимание на то, что у ребенка с аутизмом отсутствует мотивация делать то, что от него ожидают другие, для налаживания контакта с ним в первое время стоит подхватывать его действия и постепенно превращать место интереса ребенка в развивающую для него ситуацию.

Условие продуктивного контакта с аутичным ребенком – внимание к нему, способность замечать, какие стимулы из внешнего мира обращают его внимание и производят на него впечатление. Первые попытки коммуникации с такими детьми должны происходить с использованием увлекательных и интересных для них звуков, предметов и действий.

Пропедевтический период можно считать окончанным, когда у ребенка сформирована терпимость к присутствию хотя бы одного постороннего человека, а также отработаны приемы и способы, которыми можно эффективно влиять на смену его состояния. Это значит, что стрессовая среда для ребенка постепенно превращается на комфортную, что дает возможность проводить дальнейшую последовательную психолого-педагогическую работу.

Только после опыта пребывания ребенка с аутизмом в комфортной среде, стоит создавать так называемую развивающую среду, направленную на то, чтобы максимально активизировать ребенка, дать ему возможность отреагировать на ситуацию, ставить перед ним и помогать выполнять учебно-развивающие задания.

Создание такой среды обозначает умение выявить для ребенка зоны актуального и ближайшего развития, а также ресурсов его развития.

Именно при таких условиях, будет происходить переход от болезненно-лечебной к творческо-позитивной педагогике.

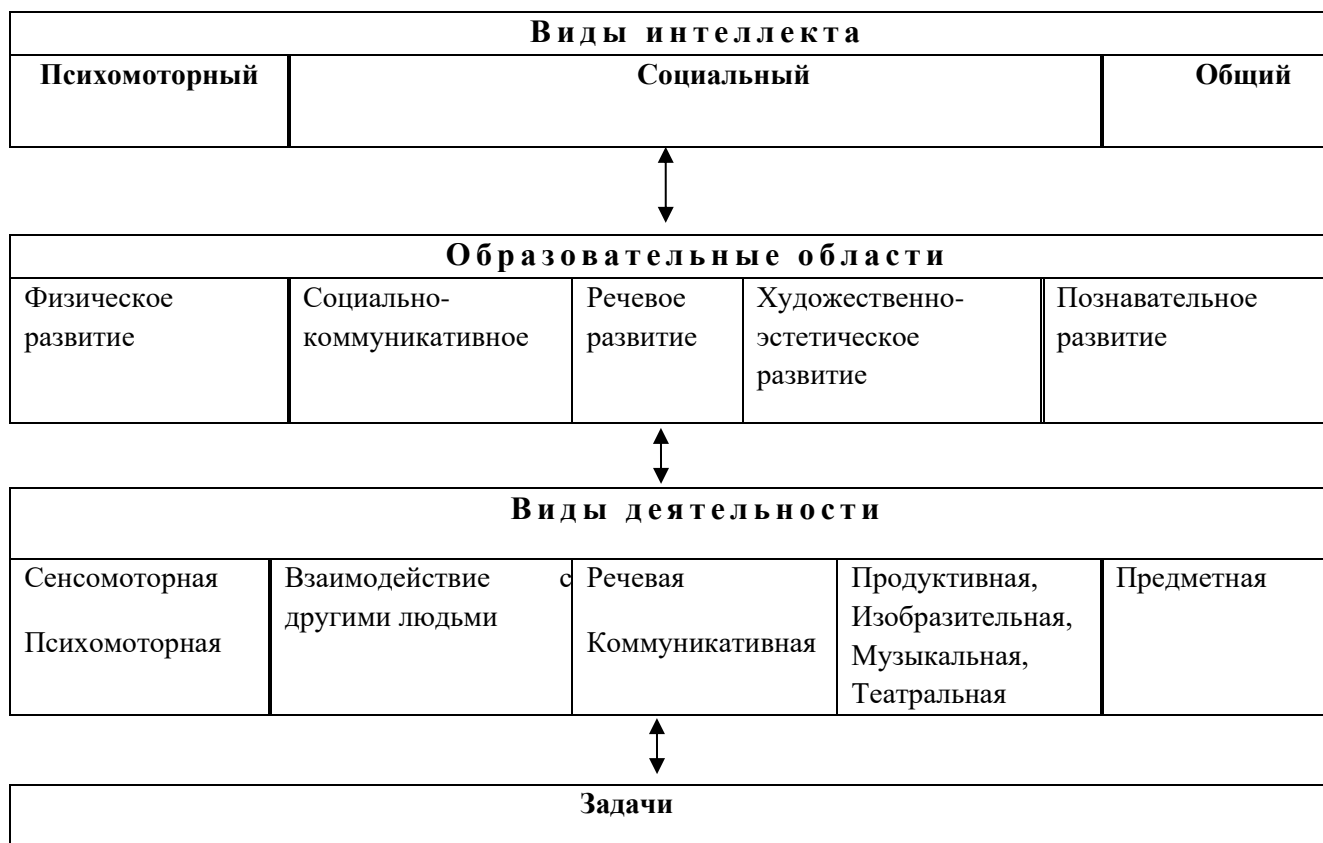
Адаптированная программа обучения детей с расстройствами аутистического спектра — это результат анализа и переосмысления сущности процесса психолого-педагогического воздействия на детей с аутизмом.

Программой определены главные *концептуальные подходы к построению коррекционно-развивающего и обучающего процессов для дошкольников с аутизмом:*

- Направленность на целостное развитие (главные ориентиры развития - психомоторный, социальный и общий интеллект);
- Становление социальных качеств как приоритетное направление развития, которое должно стать стержнем во всех видах коррекционно-развивающей работы с ребенком;
- Разработка образовательной программы, которая базируется на специфике восприятия и переработки информации детьми с аутизмом (организация пространства, времени и деятельности);
- Организация коррекционно-развивающих и обучающих занятий в условиях микрогруппы;
- Оценка эффективности образовательного процесса по показателям индивидуального развития ребенка (индивидуальная коррекционно-развивающая программа);
- Последовательная работа с семьей как системой.

Так, в контексте целостного развития детей с аутизмом, раскрытые в программе образовательные области основываются на видах интеллекта: физическая сфера - на психомоторном интеллекте, как динамической системе целостных двигательных и психических актов, выполняющих активирующую функцию. Четыре образовательных области «Социально-коммуникативное развитие», «Речевое развитие», «Художественно-эстетическое» и «Физическое развитие» - на социальном интеллекте как интегральной способности понимать взаимоотношения между людьми. Образовательная область «Познавательное развитие» - на общем интеллекте как познавательной способности, что определяет готовность к усвоению и использованию знаний и опыта. При этом, каждому виду интеллекта отвечают образовательные области и виды деятельности.

Рисунок 1. Обзор взаимосвязи между важными для детей с аутизмом компонентами обучения и развития.



Нормализация тонической регуляции развитие общей моторики	Формирование базового чувства безопасности и доверия к другим людям, умения и желания взаимодействовать с ними, приобретение раскрепощенности и расширение спектра проявлений.	Сенсорная интеграция овладения различными способами познания реальности
---	--	---

Острые проблемы аутизма (тоническая регуляция, чувство безопасности и доверия, сенсорная интеграция и др.) являются сквозными задачами, и только при условии их последовательного и положительного решения возможно эффективное развитие той или иной образовательной области и определенного вида интеллекта.

1.5. Планируемые результаты освоения программы.

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

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

Течение учебного и коррекционно-развивающего процессов невозможно без заинтересованного отношения к ним и ожидания положительной динамики развития ребенка. В этом контексте педагогам и родителям следует научиться видеть малейшие изменения и желаемые сдвиги в проявлениях ребенка, фиксировать их, обсуждать и двигаться дальше вперед.

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

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

Целевые ориентиры для детей раннего возраста с повышенным риском формирования РАС

- локализует звук взглядом и/или поворотом головы в сторону источника звука;
- эмоционально позитивно реагирует на короткий тактильный контакт (не во всех случаях);
- реагирует (останавливается, замирает, смотрит на взрослого, начинает плакать пр.) на запрет («Нельзя!», «Стоп!»);
- выражает отказ отталкивая предмет или возвращая его взрослому;

- использует взгляд и вокализацию, чтобы получить желаемое;
- самостоятельно выполняет действия с одной операцией;
- самостоятельно выполняет действия с предметами, которые предполагают схожие операции (нанизывание колец, вкладывание стаканчиков);
- демонстрирует соответствующее поведение в ходе выполнения действий с игрушками: бросает мяч, катает машинку, ставит кубики друг на друга, вставляет стержни в отверстия и т.д.;
- самостоятельно выполняет деятельность, включающую два разных действия, например, вынимать, вставлять;
- самостоятельно выполняет деятельность, включающую несколько разных действий, например: вставлять, открывать, вынимать, закрывать;
- завершает задание и убирает материал.
- выполняет по подражанию до десяти движений;
- вкладывает одну – две фигуры в прорезь соответствующей формы в коробке форм;
- нанизывает кольца на стержень;
- составляет деревянный пазл из трёх частей;
- вставляет колышки в отверстия;
- нажимает кнопки на различных игрушках, которые в результате нажатия срабатывают (например, включается свет, издаётся звук, начинается движение);
- разъединяет детали конструктора и др.
- строит башню из трёх кубиков;
- оставляет графические следы маркером или мелком (линии, точки, каракули);
- стучит игрушечным молотком по колышкам;
- соединяет крупные части конструктора
- обходит, а не наступает на предметы, лежащие на полу;
- смотрит на картинку, которую показывает взрослый;
- следит за местом (контейнер, пустое место для кусочка пазла и пр.) куда помещаются какие-либо предметы;
- следует инструкциям «стоп» или «подожди» без других побуждений или жестов.
- выполняет простые инструкции, предъявляемые без помощи и жеста;
- находит по просьбе 8 – 10 объектов, расположенных в комнате, но не непосредственно в поле зрения ребёнка, а которые нужно поискать;
- машет (использует жест «Пока») по подражанию;
- «танцует» с другими под музыку в хороводе;
- выполняет одно действие с использованием куклы или мягкой игрушки;
- решает задачи методом проб и ошибок в игре с конструктором
- снимает куртку, шапку (без застёжек) и вешает на крючок;
- уместно говорит «привет» и «пока», как первым, так и в ответ;
- играет в простые подвижные игры (например, в мяч, «прятки»);
- понимает значения слов «да», «нет», использует их вербально или невербально (не всегда);
- называет имена близких людей;
- выражения лица соответствуют эмоциональному состоянию (рад, грустен);
- усложнение манипулятивных «игр» (катание машинок с элементами сюжета);
- последовательности сложных операций в игре (например, собирание пирамидки, домика из блоков, нанизывание бус);

- понимание основных цветов («дай жёлтый» (зелёный, синий и т.д.);
- элементы сюжетной игры с игровыми предметами бытового характера;
- прodelывает действия с куклой или мягкими игрушками (с помощью взрослого);
- иногда привлекает внимание окружающих к предметам речью или жестом к желаемому предмету;
- выстраивает последовательности из трёх и более картинок в правильном порядке;
- пользуется туалетом с помощью взрослого;
- моет руки с помощью взрослого;
- ест за столом ложкой, не уходя из-за стола;
- преодолевает избирательность в еде (частично).

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра.

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

- ✓ ***Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра со вторым уровнем тяжести***

аутистических расстройств (второй уровень тяжести аутистических расстройств может сочетаться с интеллектуальными нарушениями (различной, чаще лёгкой степени) и нарушениями речевого развития):

владеет простыми формами речи (двух-трёхсложные предложения, простые вопросы) или (иногда) альтернативными формами общения;

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

✓ **Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра 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):

владеет речью (альтернативные формы общения необходимы в очень редких случаях);

- иницирует общение (в связи с собственными нуждами);
- может поддерживать диалог (часто – формально);
- владеет конвенциональными формами общения с обращением;
- взаимодействует со взрослыми и сверстниками в обучающей ситуации (ограниченно);
- выделяет себя как субъекта (частично);
- поведение контролируемо с элементами самоконтроля; требуется поддержка в незнакомой и(или) неожиданной ситуации;
- владеет поведением в учебной ситуации;
- владеет социально-имитативной и ролевой игрой (в основном, формально);
- владеет техникой чтения, понимает простые тексты;
- владеет основами безотрывного письма;

- складывает и вычитает в пределах 5-10;
- сформированы представления о своей семье, Отечестве;
- знаком с основными явлениями окружающего мира;
- выполняет физические упражнения по показу, инструкции и расписанию (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- выполняет упражнения с использованием тренажеров, батута под контролем взрослых;
- имеет представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
- участвует в некоторых групповых подвижных играх с правилами;
- владеет основными навыками самообслуживания (одеваться /раздеваться, при приеме пищи, в туалете), может убирать за собой (игрушки, посуду);
- принимает участие в уборке квартиры, приготовлении пищи;
- умеет следовать расписанию (в адекватной форме) в учебной деятельности и в быту.

1.6. Принципы оценивания качества образовательной деятельности по реализации Программы.

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

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

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

Целевые ориентиры, представленные в Программе:

- не подлежат непосредственной оценке;
- не являются непосредственным основанием оценки как итогового, так и промежуточного уровня развития обучающихся с РАС;
- не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей с РАС;
- не являются основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки детей с РАС;
- не являются непосредственным основанием при оценке качества образования.

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

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

Программа предоставляет Организации право самостоятельного выбора инструментов педагогической и психологической диагностики развития детей, в том числе, его динамики. В соответствии со Стандартом и принципами Программы оценка качества образовательной деятельности по Программе:

- 1) поддерживает ценности развития и позитивной социализации ребёнка дошкольного возраста с РАС;
- 2) учитывает факт разнообразия путей развития ребёнка с РАС;
- 3) ориентирует систему дошкольного образования на поддержку вариативности используемых образовательных программ и организационных форм дошкольного образования для детей дошкольного возраста с РАС;
- 4) обеспечивает выбор методов и инструментов оценивания для семьи, образовательной организации и для педагогов Организации в соответствии:
 - с разнообразием вариантов развития ребенка с РАС в дошкольном детстве,
 - разнообразием вариантов образовательной среды,
 - разнообразием местных условий в разных регионах и муниципальных образованиях Российской Федерации;
- 5) представляет собой основу для развивающего управления программой дошкольного образования для детей с РАС на уровне дошкольной образовательной организации, обеспечивая тем самым качество основных образовательных программ дошкольного образования в разных условиях.

Программой предусмотрены следующие уровни системы оценки качества:

- внутреннее самообследование, оценка, самооценка дошкольной образовательной организации;
- внешняя оценка дошкольной образовательной 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 программы дошкольного образования детей с РАС;
- задания ориентиров педагогам 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 основной образовательной программы в предлагаемой системе оценки качества образования на уровне Организации. Это позволяет выстроить систему оценки и повышения качества вариативного, развивающего дошкольного образования в соответствии со Стандартом посредством экспертизы условий реализации Программы.

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

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

II. Психолого-педагогическая характеристика воспитанников с расстройствами аутистического спектра

2.1. Существенные признаки раннего детского аутизма.

Признаки раннего детского аутизма проявляются избирательно и непостоянно и не определяют основную специфику аномального развития.

Одним из основных признаков РДА является нарушение речевого развития. Речевые расстройства значительно варьируют по степени тяжести и по своим проявлениям. Выделяют следующие речевые нарушения:

- нарушение коммуникативной функции речи. Аутичный ребенок избегает общения, ухудшая возможности речевого развития. Его речь автономна, эгоцентрична, не связана с ситуацией и окружением;
- Оторванность такого ребенка от мира, сказывается на его самосознании;
- Стереотипность речи, склонность к словотворчеству, почти у всех детей становление речи проходит через период эхололий.

Другим признаком аутизма являются трудности формирования поведения.

В основном это расторможенность, несобранность, отвлекаемость. Подобное поведение называется «полевым». Предмет притягивает аутичного ребенка к себе, взрослый же должен сам направлять действия этих сил, в противном случае его требование и желание ребенка будут идти вразрез.

Контакт со взрослыми требует от аутичного ребенка огромного напряжения, ему действительно трудно сосредоточиться, вследствие чего наступает перенапряжение. В результате нарушается психическое развитие и социализация. Клиническая картина синдрома Каннера окончательно формируется между 2-3 годами жизни и в течение нескольких лет (до 5-6 летнего возраста) наиболее выражена. Затем ее своеобразные патологические черты нередко сглаживаются. Аутизм с аутическими проявлениями — это исходная трудность установления контакта с внешним миром и поэтому вторично выработанные реакции - избегание контактов.

Аутизм может проявляться как пассивный уход, безразличие, при этом может быть избирательность в контактах: общение только с одним человеком, и полная зависимость от него - «симбиотическая связь». Контакт с миром осуществляется через этого человека. Наблюдается так же тенденция к сохранению постоянства, стереотипов. Это своего рода приспособление ребенка к своим трудностям. Аутичный ребенок склонен к аутостимуляциям, таким как: бег по кругу, раскачивание и т.д. Эти движения усиливаются, когда ребенок боится чего - либо. Аутичный ребенок не выполняет инструкций, игнорируя их, убегая от взрослого и делая все наоборот. Но все - таки при правильной коррекции у таких детей удается достичь видимых результатов.

Можно выделить основные причины возникновения РДА:

- это могут быть врожденные патологии нервной системы;
- ранние психические травмы;
- неправильное, холодное отношение родителей к ребенку;

- недостаточность центральной нервной системы (врожденная аномальная конституция, органические поражения ЦНС и т.д.)

Диагностика раннего детского аутизма базируется на выраженных в большей или меньшей степени основных специфических признаках: уход в себя, нарушение коммуникативных способностей, проявление стереотипии в поведении, различные страхи и сопротивление изменениям в окружающей обстановке, боязнь телесного (зрительного) контакта, характерное особое нарушение развития речи (эхолалия при ответах на вопросы, рассказ о себе в третьем лице, нарушения звукопроизношения, темпа и плавности речи), раннее проявление патологии психического развития.

Невозможность адекватного реагирования на окружающую среду приводит к тому, что для ребенка наиболее значимыми становятся как задачи активной адаптации к миру, так и задачи защиты и саморегуляции. Это приводит к искажению в развитии психических функций ребенка с РДА.

Степень нарушения психического развития при аутизме может значительно различаться. Интеллектуальное развитие ребенка с РДА имеет свои особенности. Некоторыми исследователями установлено, что у большинства этих детей наблюдается отставание в интеллектуальном плане, но у некоторых интеллект сохраняется. Считается, что нарушение познавательной деятельности является вторичным результатом поведения этих детей, которое в значительной мере препятствует формированию интеллектуальных функций.

Аутичный ребенок может быть как умственно отсталым, так и высокоинтеллектуальным, парциально одаренным, но при этом не имеющим простейших бытовых и социальных навыков. Подобный тип психического дизонтогенеза В.В. Лебединский (1985) выделил как искаженное развитие.

О. С. Никольской в 1985 — 1987 годах выделены четыре основные группы раннего детского аутизма. Критериями деления избраны характер и степень нарушения взаимодействия с внешней средой — по существу, тип самого аутизма.

1-я группа — дети с отрешенностью от внешней среды.

Относящиеся к этой группе дети характеризуются наиболее тяжелыми нарушениями психического тонуса и произвольной деятельности. Они наиболее тяжелы в проявлениях аутизма: не имеют потребности в контактах, не овладевают навыками социального поведения. У них не наблюдаются стереотипные действия, нет стремления к поддержанию привычного постоянства окружающей среды. В первые годы жизни этих детей отличают следующие признаки: застывший взгляд, отсутствие ответа на улыбку матери, отсутствие чувства голода, холода, реакции на боль. Они не требуют внимания родителей, хотя полностью беспомощны, почти или совсем не владеют навыками самообслуживания, примитивной игрой. Нередко подозреваются в глухоте или слепоте из-за того, что не откликаются на зов, не оборачиваются на источник звука, не следят взглядом за предметом. Эти дети мутичны.

В условиях интенсивной психолого-педагогической коррекции у таких детей могут быть сформированы элементарные навыки самообслуживания, но их социальная адаптация затруднена даже в домашних условиях.

2-я группа — дети с отвержением внешней среды.

Они более активны, чем дети 1-й группы: избирательно контактны со средой, реагируют на холод, голод, боль, им свойственны переживания удовольствия и

неудовольствия. Страхи перед окружающим у них сильнее, чем у других детей с ранним детским аутизмом. При изменении привычной окружающей обстановки у таких детей наблюдаются аффекты, страхи, протест, плач. С тревогой и многочисленными страхами могут бороться аутостимуляцией положительных ощущений при помощи многочисленных стереотипий: двигательных (прыжки, взмахи руками, раскачивания, перебежки и т. д.), речевых (скандирование слов, стихов, эхолалия), сенсорных (самораздражение зрения, слуха, трясение тряпочек, веревочек, закручивание шнурков и т. д.). Таким образом, они заглушают неприятные воздействия извне.

У детей отмечается однообразие игры, задержка в формировании навыков самообслуживания, возможны двигательные возбуждения (вспышки агрессии, паническое бегство без учета опасности). Обычно малодоступны контакту, отвечают односложно или молчат, иногда что-то шепчут. Спонтанно у них вырабатываются лишь самые простейшие стереотипные реакции на окружающее, речевые штампы. Часто наблюдается примитивная "симбиотическая" связь с матерью, основанная на необходимости ежеминутного ее присутствия. При адекватной длительной коррекции дети 2-й группы могут быть подготовлены к обучению во вспомогательной (иногда в массовой) школе.

3-я группа — дети с замещением внешней среды.

Эти дети имеют более сложные формы защиты от переживаний и страхов, выражающиеся в формировании патологических влечений, в компенсаторных фантазиях. Их поведение ближе к психо-патоподобному. Для них характерна более развернутая монологическая речь, однако к диалогу такие дети не способны. Низка способность к сопереживанию, эмоциональные связи с близкими недостаточны. Возможны вспышки агрессии как способ обратить на себя внимание: могут хватать за волосы, за лицо. Лучше адаптированы в быту, без больших затруднений осваивают навыки самообслуживания.

Дети 3-й группы при активной медико-психолого-педагогической коррекции могут быть подготовлены к обучению в массовой школе.

4-я группа — дети со сверхтормозимостью окружающей средой.

У детей этой группы менее высок аутистический барьер, меньше патология аффективной и сенсорной сфер. Более выражены неврозоподобные расстройства: тормозимость, робость, пассивность, пугливость в контактах, сверхосторожность. Активно усваивают поведенческие штампы, формирующие образцы правильного социального поведения. Игра тихая и малоподвижная. Особенно чувствительны к отрицательному отношению взрослых, резкой форме замечаний. Их настроение и поведение зависят от эмоционального состояния близких. Уходят от контактов при изменении стереотипов. Любят природу, нежную музыку, мелодичные стихи. Дети именно этой группы часто обнаруживают парциальную одаренность.

Дети 4-й группы могут быть подготовлены к обучению в массовой школе, а в небольшой части случаев — обучаться в ней и без предварительной специальной подготовки.

Такое наличие вариантов с различной клинико-педагогической картиной, социальной адаптацией, прогнозом требует и дифференцированного коррекционного подхода, как лечебного, так и психолого-педагогического. Коррекционная работа с детьми с проявлениями раннего детского аутизма строится на основе тщательного и всестороннего изучения особенностей их развития. Учитывается клинический диагноз, данные психолого-

педагогического изучения (уровень познавательных процессов и личностные характеристики). Наиболее эффективна коррекционная работа, имеющая индивидуальную направленность.

2.2. Особенности развития познавательной сферы у детей с синдромом раннего детского аутизма.

В целом для психического развития при аутизме свойственна неравномерность. Так, повышенные способности в отдельных областях в таких как музыка, математика, живопись могут сочетаться с глубоким нарушением обычных жизненных умений и навыков.

Недостаточность общего, и в том числе психического, тонуса, сочетающаяся с повышенной сенсорной и эмоциональной чувствительностью, обуславливает крайне низкий уровень активного внимания. С самого раннего возраста отмечается отсутствие внимания ребенка к предметам окружения. Наблюдаются грубые нарушения целенаправленности и произвольности внимания. Однако яркие впечатления могут буквально завораживать детей. Характерной чертой является сильнейшая психическая пресыщаемость. Его внимание устойчиво буквально в течении нескольких минут, иногда и секунд. Можно сделать вывод, что для концентрации внимания ребенка могут быть использованы: звуки, мелодии, блестящие предметы и т.д.

Для детей с РДА характерно своеобразие в реагировании на сенсорные раздражители. Это выражается в повышенной сенсорной ранимости, и в то же время, как следствие повышенной ранимости, для них характерно игнорирование воздействий, а также расхождение в характере реакций, вызываемых социальными и физическими стимулами. Если в норме человеческое лицо является самым сильным и привлекательным раздражителем, то аутичные дети отдают предпочтение разнообразным предметам, лицо же вызывает мгновенный уход от контакта. У части детей реакция на «новизну», например, изменение освещения, необычно сильная. Многие дети, наоборот, яркими предметами заинтересовались слабо, у них так же не отмечалась реакция испуга или плача на звуковые раздражители, и вместе с тем у них отмечали повышенную чувствительность к слабым раздражителям: дети просыпались от едва слышного шуршания, легко возникали реакции испуга на работающие бытовые приборы.

В восприятии ребенка с РДА также отмечается нарушение ориентировки в пространстве, искажение целостности картины реального предметного мира. Для них важен не предмет в целом, а его отдельные части. У большинства у них наблюдается повышенная любовь к музыке. Они повышено-чувствительны к запахам, окружающие предметы обследуют с помощью облизывания и обнюхивания.

Большое значение имеют для детей тактильные мышечные ощущения, идущие от собственного тела (раскачиваются всем телом, совершают однообразные прыжки, кружатся, пересыпают песок и т.д.). При часто сниженной болевой чувствительности у них наблюдается склонность к нанесению себе различных повреждений.

С самого раннего возраста у аутичных детей наблюдается хорошая механическая память, что создает условия для сохранения следов эмоциональных переживаний. Именно эмоциональная память, стереотипизирует восприятие окружающего. Дети могут снова и снова повторять одни и те же звуки, без конца задавать один и тот же вопрос. Они легко запоминают стихи. В ритм стиха дети могут начать раскачиваться или сочинять собственный текст.

Относительно воображения существуют две противоположные точки зрения: согласно одной из них, дети имеют богатое воображение, согласно другой - воображение очень причудливо, имеет характер патологического фантазирования. В их содержании переплетаются случайно услышанные сказки, истории и реальные события. Патологические фантазии отличаются повышенной яркостью и образностью. Нередко их содержание может носить агрессивный характер. Патологическое фантазирование служит хорошей основой для проявления различных неадекватных страхов. Это могут быть страхи меховых шапок, лестницы, незнакомые люди. Некоторые дети излишне сентиментальны, часто плачут при просмотре некоторых мультфильмов.

У детей с ранним детским аутизмом отмечается своеобразное отношение к речевой деятельности и одновременно - своеобразие в становлении экспрессивной стороны речи. При восприятии речи заметно сниженная (или полностью отсутствующая) реакция на говорящего. «Игнорируя» простые, обращенные к нему инструкции, ребенок может вмешиваться в необращенный к нему разговор. Лучше он реагирует на тихую, шепотную речь.

Первые активные речевые реакции в виде гуления у аутичных детей могут запаздывать. Они редко задают вопросы, если таковые появляются, то носят повторяющийся характер.

Стремление избегать общения, особенно с использованием речи, негативно сказывается на перспективах речевого развития детей данной категории.

Как отмечают О.С.Никольская, Е.Р.Баенская, М.М.Либлинг, не следует вести речь об отсутствии при РДА отдельных способностей. Уровень интеллектуального развития связан, прежде всего, со своеобразием аффективной сферы. Они ориентируются на перцептивно яркие, а не функциональные признаки предметов. Эмоциональный компонент восприятия сохраняет свое ведущее значение при РДА даже на протяжении школьного возраста. В итоге усваивается лишь часть признаков окружающей действительности.

Развитие мышления у таких детей связано с определением огромных трудностей произвольного обучения. Многие специалисты указывают на сложности в символизации, переносе навыков из одной ситуации в другую.

Такому ребенку трудно понять развитие ситуации во времени, установить причинно - следственные зависимости.

2.3. Особенности развития личности и эмоционально-волевой сферы аутичных детей.

Нарушение эмоционально-волевой сферы является ведущим признаком при синдроме РДА и может проявиться в скором времени после рождения. Так, в 100% наблюдений (К.С.Лебединская) при аутизме резко отстает в своем формировании самая ранняя система социального взаимодействия с окружающими людьми – комплекс оживления. Это проявляется в отсутствии фиксации взгляда на лице человека, улыбки и ответных эмоциональных реакций в виде смеха, речевой и двигательной активности на проявления внимания со стороны взрослого. По мере роста ребенка слабость эмоциональных контактов с близкими взрослыми продолжает нарастать.

Дети не просятся на руки, находясь на руках у матери, не принимают соответствующей позы, не прижимаются, остаются вялыми и пассивными. Обычно ребенок отличает родителей от других взрослых, но большой привязанности не выражает. Они могут испытывать даже страх перед одним из родителей, могут ударить или укусить, делают все

назло. У этих детей отсутствует характерное для данного возраста желание понравиться взрослым, заслужить похвалу и одобрение.

Слова "мама" и "папа" появляются позже других и могут не соотноситься с родителями. Все вышеназванные симптомы являются проявлениями одного из первичных патогенных факторов аутизма, а именно снижения порога эмоционального дискомфорта в контактах с миром. У ребенка с РДА крайне низкая выносливость в общении с миром. Он быстро устает даже от приятного общения, склонен к фиксации на неприятных впечатлениях, к формированию страхов. К.С.Лебединская и О.С. Никольская выделяют три группы страхов: типичные для детского возраста вообще (страх потерять мать, в также ситуационно обусловленные страхи после пережитого испуга); обусловленные повышенной сенсорной и эмоциональной чувствительностью детей (страх бытовых и природных шумов, на страхи. Но при налаживании контакта выясняется, что многие обычные окружающие предметы и явления (определенные игрушки, бытовые предметы, шум воды, звук ветра), некоторые люди вызывают постоянное чувство страха. Страхи, пережитые в прошлом, сохраняются длительно, иногда годами, и нередко являются причиной поведения, воспринимаемого окружающими как нелепое.

Как показали данные специальных экспериментально-психологических исследований (В.В. Лебединский, О.С. Олихейко, 1972), страхи занимают одно из ведущих мест в формировании аутистического поведения этих детей. Как правило, дети сами не жалуются на несостоятельность. Чувство страха вызывает все новое: отсюда стремление к сохранению привычного статуса, неизменности окружающей обстановки, перемена которой нередко воспринимается как нечто угрожающее, вызывая бурную реакцию тревоги на самые незначительные попытки изменения привычного существования: режима, перестановки мебели, даже смены одежды. С состояниями страхов связаны различные защитные действия и движения, носящие характер ритуалов.

Аутистические страхи искажают, деформируют предметность восприятия окружающего мира.

При налаживании контакта обнаруживается, что многие обычные предметы и явления (определенные игрушки, бытовые предметы, шум воды, ветра и т.п.), а также некоторые люди вызывают у ребенка постоянное чувство страха. Чувство страха, сохраняющееся иногда годами, определяет стремление детей к сохранению привычной окружающей обстановки, продуцированию ими различных защитных движений и действий, носящих характер ритуалов. Малейшие перемены (перестановка мебели, изменение режима дня) вызывают бурные эмоциональные реакции. Это явление получило название "феномен тождества".

Говоря об особенностях поведения при РДА разной степени тяжести, О.С. Никольская характеризует детей 1-й группы как не допускающих до себя переживаний страха, реагирующих уходом на любое воздействие большой интенсивности. В отличие от них дети 2-й группы практически постоянно пребывают в состоянии страха. Это отражается в их внешнем облике и поведении: движения их напряжены, застывшая мимика лица, внезапный крик. Часть локальных страхов может быть спровоцирована отдельными признаками ситуации или предмета, которые слишком интенсивны для ребенка по своим сенсорным характеристикам. Также локальные страхи могут вызываться некоей опасностью. Особенностью этих страхов является их жесткая фиксация - они остаются актуальными на протяжении многих лет и конкретная причина страхов определяется далеко не всегда. У детей 3-й группы причины страхов определяются достаточно легко, они как бы лежат на

поверхности. Такой ребенок постоянно говорит о них, включает их в свои вербальные фантазии. Тенденция к овладению опасной ситуацией часто проявляется у таких детей в фиксации отрицательных переживаний из собственного опыта, читаемых ими книг, прежде всего сказок. При этом ребенок застревает не только на каких-то страшных образах, но и на отдельных аффективных деталях, проскальзывающих в тексте. Дети 4-й группы пугливы, тормозимы, неуверенны в себе. Для них характерна генерализованная тревога, особенно возрастающая в новых ситуациях, при необходимости выхода за рамки привычных стереотипных форм контакта, при повышении по отношению к ним уровня требований окружающих. Наиболее характерными являются страхи, которые вырастают из боязни отрицательной эмоциональной оценки окружающими, прежде всего близкими. Такой ребенок боится сделать что-то не так, оказаться "плохим", не оправдать ожиданий мамы.

Наряду с выше изложенным, у детей с РДА наблюдается нарушение чувства самосохранения с элементами самоагрессии. Они могут неожиданно выбежать на проезжую часть, у них отсутствует "чувство края", плохо закрепляется опыт опасного контакта с острым и горячим.

У всех без исключения детей отсутствует тяга к сверстникам и детскому коллективу. При контакте с детьми у них обычно наблюдается пассивное игнорирование или активное отвержение общения, отсутствие отклика на имя. В своих социальных взаимодействиях ребенок крайне избирателен. Постоянная погруженность во внутренние переживания, отгороженность аутичного ребенка от внешнего мира затрудняют развитие его личности. У такого ребенка крайне ограничен опыт эмоционального взаимодействия с другими людьми, он не умеет сопереживать, заражаться настроением окружающих его людей. Все это не способствует формированию у детей адекватных нравственных ориентиров, в частности понятий "хорошо" и "плохо" применительно к ситуации общения.

III. Содержательный раздел

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

- 1) коррекционная работа по смягчению в возможно большей степени (в идеале – преодолению) ключевых симптомов аутизма (качественные нарушения коммуникации и социального взаимодействия, а также ограниченные, стереотипные и повторяющиеся паттерны интересов, поведения и видов деятельности) и
- 2) освоение содержания программ в традиционных образовательных областях (социально-коммуникативном, познавательном, речевом, художественно-эстетическом и физическом развитии).

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.

3.1. Начальный этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра.

3.1.1. Формирование и развитие коммуникации.

Уровень собственных коммуникативных резервов у детей с аутизмом может быть очень разным: в тяжелых случаях он фактически отсутствует, в наиболее лёгких формально сохранен, но всегда искажён (ребёнок задаёт вопросы, но не для того, чтобы получить ответ; речь формально сохранна, но не используется для общения и т.п.). Для формирования и развития коммуникации в первую очередь необходима работа по следующим направлениям.

Установление взаимодействия с аутичным ребёнком - первый шаг к началу коррекционной работы. Особенно при тяжёлых и осложнённых формах РАС у ребёнка нет мотивации к взаимодействию с другими людьми, но создать такую мотивацию (точнее, квазимотивацию – шаг к истинной мотивации) можно в русле АВА, используя подкрепление. Поскольку подкрепление с самого начала сочетается с «похвалой, описывающей правильное поведение», эмоциональное взаимодействие со взрослым постепенно приобретает самостоятельное значение и мотивирующую силу.

Установление эмоционального контакта также может быть первым шагом в коррекционной работе, если у ребёнка есть достаточные сохранённые резервы эмоционального реагирования.

Произвольное подражание большинству детей с аутизмом исходно не доступно. Следует отработать навык произвольного подражания как можно раньше, так как он важен не только как форма взаимодействия, но и как имплицитный способ обучения (особенно с учётом высокой частоты интеллектуальной недостаточности при РАС). Могут быть использованы как методы АВА, так и эмоционально ориентированных 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 т.п. 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. В случаях выраженных аутистических нарушений следует начинать именно с обучения формам взаимодействия, выбора подходящей из имеющегося спектра с постепенным насыщением выученных форм смыслом и наработке гибкости взаимодействия. В более лёгких случаях осмысление ситуации и усвоение соответствующей формы общения может идти относительно параллельно.

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

3.1.2. 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 неодинаков (что-то может быть в структуре аутизма, что-то связано с сопутствующими расстройствами), проявления чрезвычайно разнообразны: от мутизма до нарушений коммуникативной функции речи при её формально правильном развитии. Коррекционной работе должно предшествовать тщательное обследование, целью которого является установление патогенетической и логопедической структуры нарушений, разработка программы коррекции нарушений речевого развития. В частности, в раннем возрасте проблемы речевого развития чаще требуют психологической коррекции, чем логопедической помощи. Приводимые ниже направления работы охватывают весь спектр нарушений, и в каждом случае необходимо использовать то, что адекватно потребностям данного ребёнка.

• ***Формирование импрессивной и экспрессивной речи, основ речевой коммуникации; владение речью как средством общения и культуры:***

✓ **обучение пониманию речи:**

- обучение пониманию инструкций «Дай», «Покажи»;
- обучение пониманию инструкций в контексте ситуации;
- обучение пониманию действий по фотографиям (картинкам);
- обучение выполнению инструкций на выполнение простых движений;
- выполнение инструкций на выполнение действий с предметами;

✓ **обучение экспрессивной речи:**

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

✓ **дальнейшее развитие речи:**

- обучение называть действия, назначение предметов;
- умение отвечать на вопросы «Для чего это нужно?», «Что этим делают?», «Зачем это нужно?», «Чем ты (например, причёсываешься)?»;
- умение отвечать на вопросы о себе;
- обучение пониманию признаков предметов (цвета, формы и др.);

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

- увеличение числа спонтанных высказываний;

• *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*15;

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

- навыки речевого общения в различных жизненных ситуациях;

- развитие навыков диалога, речевого реципрокного взаимодействия

• *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.

3.1.3. Развитие навыков альтернативной коммуникации.

В части случаев РАС развитие экспрессивной речи затруднено и оказывается отсроченным на неопределённое время. В части случаев это связано с тяжестью аутистических расстройств, в других является следствием сопутствующих нарушений (например, органическим поражением существенных для речевого развития нервных 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.

Если у ребёнка нет потребности к общению, и он не понимает обращённой речи, то целесообразность обучения альтернативной коммуникации представляется сомнительной. И, напротив, если проблема состоит в формировании высказывания, альтернативная коммуникация представляется необходимым средством – и здесь может быть использована одна из знаковых систем – PECS (коммуникативная система через обмен картинками), «Макатон», Vlyss и др.

Следует принимать во внимание, что альтернативные формы коммуникации не являются эквивалентом естественного языка (единственным эквивалентом естественного языка является жестовая речь глухих), и высшие формы мышления существуют только в вербальной форме, и если отсутствие устной речи можно компенсировать другими вариантами экспрессивной вербальной речи, то можно использовать карточки со словами, дактилирование, набор текста на планшете или другом сходном средстве, письменную речь. Так или иначе, но очень важный вопрос использования альтернативной коммуникации требует дальнейшего изучения.

3.1.4. Коррекция проблем поведения.

Проблемное поведение (агрессия, самоагрессия, неадекватный 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.

Наиболее эффективно проблемы поведения решаются с использованием АВА, где исходят из того, что проблемное поведение всегда выполняет некую функцию, актом проблемного поведения ребёнок с аутизмом осознанно или неосознанно сообщает какую-то информацию. Установив функцию проблемного поведения, можно подобрать средства, предотвращающие (что лучше) или прекращающие это поведение. Общая схема работы такова:

1. Определение проблемного поведения в терминах поведенческой терапии;
2. Фиксация проблемного поведения: установление эмпирической связи данного поведения с предшествующими и последующими событиями;
3. Определение функции проблемного поведения (обобщённо их две – избегание неприятного и получение желаемого, но каждая включает несколько вариантов);
4. Общий подход: предотвращать ситуации, в которых может возникнуть проблемное поведение; учить ребёнка адекватным способам выражать своё желание изменить ситуацию; не поощрять проявления проблемного поведения, если оно всё же возникло (ребёнок не должен избежать неприятной ситуации с помощью, например, агрессии или крика);

5. Коррекция проблем поведения. Конкретные решения подбираются индивидуально, чаще всего используются:

- подкрепление поведения несовместимого с проблемным или отсутствия проблемного поведения;
- лишение подкрепления;
- «тайм-аут» - ребёнок немедленно, до окончания эпизода выводится из ситуации, в которой возникло проблемное поведение; нельзя использовать, если функцией проблемного поведения было избегание неприятной ситуации;
- наказание: после эпизода нежелательного поведения в ситуацию вводится неприятный для ребёнка стимул. В последние 15-20 лет используется редко из-за низкой эффективности (не даёт положительного образца поведения). Чаще всего используются повторяющиеся физические упражнения (наклоны, приседания, отжимания и т.п.).

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

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

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

Вопросом коррекции стереотипий специально занимается только АВА. В то же время, поведенческое определение стереотипий («повторяющиеся нефункциональные действия и/или виды деятельности») очень широко и включает ряд форм, встречающихся при аутизме, но не связанных ни с его патогенезом, ни с компенсаторными реакциями, что

делает патогенетическую классификацию (С.А.Морозов) значимой не только в теоретическом, но и в практическом отношении. Порядок коррекции стереотипий следующий:

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

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

3.1.5. Коррекция и развитие эмоциональной сферы.

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

1. *Установление эмоционального контакта с аутичным ребёнком* – очень важный фактор, с помощью которого взаимодействие ребёнка с окружающими приобретает эмоциональную составляющую и переводит мотивацию ребёнка к деятельности на уровень, более близкий к естественному;

2. *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 эмоционального значимой оценки собственного поведения и поведения других людей социально принятых критериев;

- развитие способности к эмоциональному резонансу, в перспективе – к сопереживанию, сочувствию, состраданию;

- уметь выделять определённые явления окружающего мира (голоса людей и их лица, звуки музыкальных инструментов, природные и бытовые звуки, картины природы и др.), связывая их с тем или иным эмоциональным смыслом (используя различные приёмы, например, эмоциональное заражение, эстетическое воздействие);

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

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

- формирование эмоционального отношения к произведениям искусства с помощью средств, адекватных ведущему уровню аффективного развития ребёнка (через психосоматические переживания, эмоциональное заражение (через эмоции другого, прежде всего, близкого человека, например, мамы), социально опосредованные реакции, осмысление и др.);

- в некоторых случаях эмоционально обусловленная трансформация различных видов психозстетотерапии в занятия соответствующим видом искусства в доступной форме и объёме (музыкотерапия – музыкальные занятия, арттерапия – занятия тем или иным вариантом изобразительной деятельности и т.п.).

3.1.6. Формирование навыков самостоятельности.

Формирование навыков самостоятельности – одна из главных задач коррекционной работы с аутичными детьми, поскольку без достаточной самостоятельности хотя бы в быту

удовлетворительный уровень социализации, независимость в жизни недостижимы. Можно выделить несколько причин, лежащих в основе трудностей, препятствующих развитию самостоятельности при РАС. Установить, что именно мешает развитию самостоятельности ку данного ребёнка, позволяет наблюдение за поведением в различных ситуациях и выполнением различных инструкций.

1. *Эмоциональная зависимость от другого человека* проявляется в том, что ребёнок выполняет задание только в присутствии взрослого (родителя, специалиста), который фактически в выполнении задания никакого участия не принимает. Непосредственной причиной может быть симбиоз с матерью или со специалистом (в основе – несоблюдение дистанции в отношениях при установлении эмоционального контакта) или включение взрослого связанный с выполнением задания симультаннный комплекс (особенно если имело место комментирование действий ребёнка).

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

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

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

3. *Недостаточность целенаправленности и мотивации* также могут затруднять становление самостоятельности.

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

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

Логика коррекционной работы такова:

- выбирается относительно простая деятельность, которую ребёнок успешно выполняет с помощью, и которая ему нравится;
- составление адекватной и понятной ребёнку схемы деятельности;
- оптимальная организация пространства и необходимых материалов;
- обучение выполнению в созданных конкретных условиях;
- постепенный «уход» взрослого до степени, когда ребёнок устойчиво выполняет избранную последовательность действий по схеме в определённых условиях самостоятельно;
- перенос деятельности в новые условия (если необходимо – неоднократно);
- внесение изменений в схему деятельности (заранее оговорённое);
- внесение неожиданных изменений в ситуацию (схему);
- отказ от схемы.

Самый частый вариант такой схемы – различные формы расписаний.

5. *Трудности выбора* как такового могут быть самостоятельной причиной затруднений становления самостоятельности на любом этапе деятельности: начинать / не начинать; когда начинать; какой материал (способ) выбрать и т.п. Такого рода проблемы связаны с невозможностью выбрать определённый вариант из нескольких доступных, поскольку в условиях сниженного уровня тонических процессов ребёнок не способен усилить один из вариантов и отторгнуть другие.

Преодоление трудностей может осуществляться следующими способами:

- по линии формирования стереотипа (при выраженных проблемах тонической системы и в начальных этапах коррекции), что, собственно, является не решением проблемы, а отказом от решения;
- облегчение выбора через алгоритм (если есть условие А, то выбираем В и т.д.) или визуализацию (в силу симультанности восприятия визуально представленные варианты облегчают принятие решения);
- усиление мотивации через привнесение эмоционально-смысловой основы деятельности.

6. *Стереотипность деятельности и поведения* может стать причиной трудностей становления самостоятельности как вследствие фиксации стереотипов, отработанных в предыдущем пункте, так и самостоятельно.

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

3.1.7. Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам.

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

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

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

1. *Выбор навыка* должен осуществляться с учётом следующих факторов:

- возможностей ребёнка: например, при плохой моторике по понятным причинам нельзя учить заваривать чай или нарезать овощи для салата;
- интереса ребёнка: нельзя обучать навыку, который связан со страхами или просто вызывает негативизм; сначала надо преодолеть страх и, выяснив причину негативизма, деактуализировать его;
- возможности организации среды обучения;
- возможности постоянного (частого) применения навыка в жизни: если навык не используется, он угасает.

2. *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 – не подвести педагога, сделать приятное маме и т.д.).

3. *Определение конкретной задачи коррекционной работы:* например, трудности формирования навыка самостоятельно есть 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 и др. Каждую из этих проблем нужно решать отдельно.

4. *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;
- разрабатывается программа коррекционной работы с учётом особенностей ребёнка;
- программа реализуется;
- если результат не достигнут проводится анализ, на основе которого в программу вносятся изменения и проводится новая попытка;
- если программа реализована, переходят к следующей проблеме.

3.1.8. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности.

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

При РАС когнитивные нарушения есть всегда, но своей природе, структуре и динамике они не совпадают с таковыми при умственной отсталости (если и совпадают, то лишь частично), их оценка основывается на несколько иных критериях и требует специальных знаний и большой осторожности.

Работа по формированию предпосылок интеллектуальной деятельности является обязательной составляющей комплексного сопровождения детей с РАС. Она особенно важна в случае тяжёлых и осложнённых форм РАС и должна начинаться по возможности в более раннем возрасте (на начальном этапе дошкольного образования детей с РАС – обязательно). Этот раздел работы имеет большое диагностическое значение, так полученные результаты могут прояснить природу и содержание имеющихся когнитивных нарушений, способствовать оптимальному выбору стратегии комплексного сопровождения.

В методическом плане формирование предпосылок интеллектуальной деятельности разработано в основном в АВА. Начинают работу с таких навыков, как соотнесение и различение.

Используются следующие виды заданий:

- сортировка (обследуемый расположить предметы или картинки рядом с соответствующими образцами);
- выполнение инструкции «Найди (подбери, дай, возьми) такой же»;
- соотнесение одинаковых предметов;
- соотнесение предметов и их изображений;
- навыки соотнесения и различения предметов по признакам цвета, формы, размера;
- задания на ранжирование (сериацию);
- соотнесение количества (один – много; один – два – много; и т.д.).

Даже при относительно негрубых аутистических нарушениях к отработке перечисленных заданий нужно относиться очень серьёзно и не пренебрегать формированием и развитием этих, казалось бы, простых навыков, потому что это:

- именно тот базальный пласт навыков, без которых невозможно жить в обществе самостоятельно;
- прекрасный субстрат для развития коммуникации (включая речевую) и социального взаимодействия, тем более что символическая игра у детей с РАС (особенно с тяжёлыми формами) отсутствует или развита недостаточно;
- это возможность «заземлить», привязать к жизни абстрактно-логические процессы, не дать им полностью оторваться от предметно-практического насыщения, что иногда встречается при эндогенных формах аутизма.

3.2. Основной этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра

3.2.1. Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие».

Согласно ФГОС дошкольного образования (п. 2.6), социально коммуникативное развитие направлено на:

- *усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности;*

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

Выделяя конкретные задачи, было учтено то обстоятельство, что практически всем детям с РАС приходится начинать не с овладения социально-коммуникативными навыками, а с формирования потребности в общении, предпосылок общения, с выполнения ряда обязательных условий, без которых полноценная коммуникация не возможна.

Частично эти задачи могут быть решены на начальном этапе дошкольного образования детей с РАС.

Основными задачами коррекционной работы являются:

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

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

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

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

3. Формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками:

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

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

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

5. Становление самостоятельности:

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

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 близкими и с другими людьми;
- формирование предпосылок осмысления собственных аффективных переживаний и эмоциональной жизни других людей;
- развитие способности к сопереживанию и эмоциональной отзывчивости (на основе эмоционального контакта, в ходе совместного опыта различного характера – бытовая деятельность, игра, впечатления от природы, искусства и т.п.);

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 детей и взрослых в Организации:*

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

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; наличие коммуникативной интенции и средств её структурирования и разворачивания; мотивация к общению;
- возможность реципрочно использовать средства коммуникации (не обязательно вербальные);
- возможность произвольной коммуникации (по просьбе других людей - родителей, специалистов, друзей и т.д.).

3.2.2. Образовательная область «Речевое развитие».

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

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

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

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

- совершенствование конвенциональные формы общения;
- расширение спектра навыков коммуникации в сложной ситуации;
- расширение спектра жизненных ситуаций, применительно к которым сформированы навыки общения;
- развитие навыков диалога, речевого реципронного взаимодействия;

3. *Развитие речевого творчества:*

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

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

- возможно при сформированности понимания речи с учётом степени пресыщаемости и утомляемости ребёнка, при правильном подборе текстов (доступность по содержанию (с учётом особенностей воображения, способности к реперезентации психической жизни других людей, трудностями переноса содержания на другие условия, связи с жизнью самого ребёнка и его интересами, доступности по объёму) и контроле за пониманием содержания текстов;

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

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

3.2.3. Образовательная область «Познавательное развитие».

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

- развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации;
- формирование познавательных действий, становление сознания;
- развитие воображения и творческой активности;
- формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.),
- формирование первичных представлений о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира, на основании чего можно выделить **следующие задачи познавательного развития**, разрешимые не во всех случаях и в разной степени:

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

- обучение невербальным предпосылкам интеллекта с использованием соотнесения и различения одинаковых предметов, предметов и их изображений, по признакам формы, цвета, размера с целью формирования первичных представлений о форме, цвете, размере (как подготовка к восприятию целостного зрительного образа);
- соотнесение количества (больше – меньше – равно);
- соотнесение пространственных характеристик (шире – уже, длиннее – короче, выше – ниже и т.п.);
- различные варианты ранжирования (сериации);
- начальные этапы знакомства с элементарными математическими представлениями (количество, число, часть и целое и др.);
- сличение звуков по высоте, силе, тембру; ритму и темпу звучания (как подготовка к восприятию целостного звукового образа – даётся сложнее из-за преимущественно сукцессивного характера звукового воздействия);
- сличение различных материалов по фактуре и др. характеристикам;
- формирование первичных представлений о пространстве и времени; движении и покое;
- создание предпосылок для формирования представлений о причинно-следственных связях;

2. Развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации. Формирование познавательных действий:

- формирование и расширение спектра интересов на основе мотивации, адекватных 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 др.) и созданием необходимых внешних условий; в дальнейшем по возможности нарабатывается гибкость, позволяющая в той или иной степени отойти от стереотипа;
- на основе произвольного подражания нарабатывается гибкость реакции, способность приспособлять её к определённым конкретным условиям;
- развитие воображения посредством модификации, обогащения простейших его форм (экстраполяции, антиципации – формируются предварительно) 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 событиями реальной жизни;

4. *Становление сознания:*

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

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 т.д.) и степени формальности этих представлений;
- конкретизация представлений, обозначенных в этом пункте, возможна только в рамках индивидуальной программы развития (достижимо не для всех детей с РАС).

3.2.4. Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие».

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

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

- становление эстетического отношения к окружающему миру;
- формирование элементарных представлений о видах искусства;
- восприятие музыки, художественной литературы, фольклора;
- стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений;
- реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.).

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

В силу особенностей развития, детям с аутизмом более доступно для эстетического восприятия то, что допускает симультанное восприятие (изобразительное искусство, различные природные явления) или осуществляет прямое эмоционально-эстетическое воздействие (музыка); произведения литературы воспринимаются сложнее, поскольку психическая жизнь героев произведений, понимание причин их поступков, мотивов их поведения доступны 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 не понимается вообще. Так же трудно воспринимается смысл сказок, пословиц, поговорок из-за проблем с восприятием сюжета, наличием метафор, скрытого смысла и др.

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.

3.2.5. Образовательная область «Физическое развитие».

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

- *двигательной активности, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость;*
- *способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не наносящим ущерба организму, выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны),*
- *формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере;*
- *становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.).*

Первые две задачи очень важны не только для физического развития ребёнка с аутизмом, но также как субстрат и вспомогательный фактор для коррекции аутистических расстройств. Занятия физкультурой, контролируемая двигательная активность являются вспомогательным фактором профилактики, контроля и снижения гиперактивности. Основная особенность - выполнение упражнений по подражанию движениям взрослого и словесной инструкции (нужно отработать заранее навыки произвольного подражания и понимание речи).

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

3.3. Взаимодействие взрослых с детьми с расстройствами аутистического спектра.

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

Например, то, что информация, поступающая от взрослых, воспринимается по-разному в зависимости от её модальности, и наиболее доступной для ребёнка с аутизмом является визуальная информация, что делает необходимым визуализировать инструкции, учебный и игровой материал, обеспечивать визуальную поддержку выполнения игровых, учебных, бытовых действий ребёнка.

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

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

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

- а) демонстрировать выраженную негативную эмоциональную реакцию (гнев, крик и т.п.) на поведение ребёнка и
- б) допускать, чтобы ребёнок получил желаемое, используя неадекватные способы (в таком случае мы будем подкреплять его проблемное поведение).

Другими словами, у взрослого может быть негативное отношение к поведению ребёнка, но оно должно быть выражено твёрдо и спокойно, а его действия – чёткими и последовательными.

Поскольку дети с аутизмом не могут в достаточной степени воспринимать сигналы о намерениях, возможных дальнейших 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 Организации, и в семье создавать и поддерживать ровную и доброжелательную атмосферу, формировать у ребёнка уверенность в себе и своих силах, поддерживать и развивать коммуникативные интенции, воспитывать доброжелательность и доверие по отношению к взрослым и детям.

3.4. Взаимодействие педагогического коллектива с семьями, в которых есть дети с расстройствами аутистического спектра.

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

- приоритет принадлежит интересам ребёнка с аутизмом;
- основные решения, касающиеся комплексного сопровождения, принимают родители;
- МБДОУ обеспечивает разработку и реализацию АООП, релевантной особенностям ребёнка.

Главная задача во взаимодействии организации и семьи – добиться конструктивного взаимодействия в достижении указанной цели, для чего необходимо придерживаться отношений взаимного доверия и открытости, что появляется, в частности, в обязательном ознакомлении родителей с программами работы с ребёнком, условиями работы в Организации, ходом занятий.

Важно повышать уровень компетентности родителей в вопросах РАС и их коррекции, но учитывать при этом, что информации по проблеме очень много, качество её разное, очень многие родители в результате нуждаются прежде всего в том, чтобы разобраться в достоверности почерпнутых в литературе или в Интернете сведений, чтобы понять, что подходит или не подходит их ребёнку и почему. Следует подчёркивать индивидуализированный характер сопровождения, разьяснять невозможность «чудесного

исцеления», необходимость постоянной и длительной работы и одновременно подчёркивать каждый новый успех

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

Специалисты также должны представлять проблемы семьи, в которой есть ребёнок с аутизмом. К основным из этих проблем следует отнести следующие.

Психологические проблемы: установление ребёнку диагноза «аутизм» является для родителей фактически пролонгированной психотравмой, в ходе которой возникает спектр реакций от неприятия и самообвинения до апатии и полного смирения, что сказывается на отношениях 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.

3.5. Часть, формируемая участниками образовательных отношений.

3.5.1. Коррекционно - развивающая работа с ребенком с РАС.

Цели коррекционной работы:

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

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

В процессе общения с ребенком с РАС следует придерживаться некоторых общих рекомендаций:

1. Необходимо хвалить ребенка за участие и внимание независимо от результатов, создавая тем самым предпосылки к дальнейшей положительной коммуникации;
2. По возможности разъяснять задание не с помощью словесной инструкции, а жестами; избегать резких движений, повышенного тона в разговоре, беспорядка на рабочем месте;
3. Учитывать в занятиях доминирующие для ребенка интересы, использовать для контактов его стереотипные пристрастия;
4. Помнить о том, что неадекватная реакция ребенка может означать переутомление либо непонимание задания. В таком случае достаточно сократить или упростить задание для упорядочения поведения.

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

Для ребенка с РАС предусмотрены занятия по коррекции недостатков двигательных, речевых и психических функций, в зависимости от выявленных нарушений. Коррекционно-развивающее воздействие осуществляется на основе использования разнообразных практических, наглядных и словесных, двигательно-кинестетических методов.

Используются следующие формы работы с ребенком с РАС: индивидуальные, подгрупповые и фронтальные в соответствии с медицинскими показаниями.

Коррекционно-развивающая работа с ребенком с РАС строится дифференцированно.

Основные направления коррекционно-развивающей работы:

Диагностическая работа включает:

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

Коррекционно-развивающая работа включает:

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

Консультативная работа включает:

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

Информационно-просветительская работа предусматривает:

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

3.5.2. Содержание работы специалистов ДОУ.

Содержание работы педагога-психолога.

Важную помощь в развитии и коррекции отклонений в развитии детей с РАС оказывает педагог-психолог, который организует работу с детьми, их родителями и воспитателями с учетом специфики Программы развития дошкольников, их возрастных и индивидуальных особенностей, структуры и тяжести заболевания.

В задачи педагога-психолога входит:

1. Работа с детьми:

- индивидуальное обследование детей, заполнение Карт индивидуального развития, определение индивидуального образовательного маршрута;
- организация индивидуальной и подгрупповой коррекционной/развивающей деятельности по развитию эмоционально-волевой сферы и познавательных процессов в соответствии с рекомендациями ПМПК и индивидуальным образовательным маршрутом;
- наблюдение за характером взаимоотношений детей в группе детского сада, анализ микроклимата в группе; определение особенностей развития детей, социального статуса группы и отдельных детей;
- разработка методов и способов коррекции микроклимата в группе (при необходимости) и ознакомление с ними воспитателей группы и специалистов, работающих с этими детьми;
- определение психологической готовности дошкольников к обучению в школе;
- разработка рекомендаций для воспитателей и родителей.

2. Работа с родителями:

- консультирование родителей детей, поступающих в учреждение, по вопросам организации периода адаптации ребенка к новым условиям жизни;
- консультирование родителей детей, имеющих эмоциональные, социальные, поведенческие трудности, а также трудности в познавательном развитии;
- разработка рекомендаций для родителей по организации жизни ребенка в семье; при необходимости проведение специальных занятий, тренингов для родителей и других форм обучения;
- участие в родительских собраниях, информирование родителей о возрастных, индивидуальных и специфических особенностях развития детей с общим недоразвитием речи;

3. Работа с воспитателями и педагогами-специалистами:

- анализ работы воспитателя в группе и помощь при затруднениях, связанных с особенностями индивидуального развития детей с нарушениями речи;
- участие в обсуждении вопросов, посвященных адаптации детей к дошкольному учреждению, готовности детей к школе;
- разработка рекомендаций по работе с детьми, имеющими трудности эмоционального, и интеллектуального развития, социальной адаптации для воспитателей групп и других специалистов учреждения;
- проведение специальных обучающих занятий, тренингов для воспитателей по изменению стиля воспитательных воздействий и т. п.

Содержание работы учителя – логопеда.

Учитель - логопед, развивает, корректирует речь детей. В начале учебного года данный специалист проводит диагностику уровня речевого развития. По результатам диагностики составляет речевую карту ребёнка, проводит индивидуальные занятия. Также в

функциональные обязанности этого специалиста входит отслеживание динамики развития детей, консультирование родителей, которым даются необходимые рекомендации. Учитель - логопед участвует в психолого-медико-педагогическом консилиуме дошкольного учреждения, консультирует педагогов о применении специальных методов и технологий, направляя их деятельность на развитие речи детей, участвует в методических объединениях и семинарах, организует коррекционно-развивающее пространство логопедического кабинета.

Учитель-логопед работает по методическим разработкам Л.Г.Нуриевой «Развитие речи у аутичных детей», изд. 7.М.: Теревинф, 2013. Перспективное планирование работы учителя-логопеда планируется в соответствии с индивидуальным планом занятий с ребёнком с ОВЗ и календарно-тематическим планированием образовательной программы.

Содержание работы музыкального руководителя.

Для эффективной организации музыкальной деятельности детей с РАС музыкальному руководителю необходимо учитывать индивидуальные особенности дошкольников с РАС. Поэтому, при проведении ООД используются упражнения для развития основных движений, мелких мышц руки, активизации слухового внимания, воспитания музыкального ритма, ориентировки в пространстве, развития «мышечного чувства». Особое внимание уделяется танцевальным движениям. Включаются пляски под пение, хороводы, игры с пением. Необходимы для детей музыкально-дидактические и ритмические игры, способствующие развитию фонематического слуха, ориентировки в пространстве, различению музыкальных звуков по высоте, автоматизации поставленных звуков. Также, в процессе ООД ведется работа по развитию тембра, силы, высоты голоса, т.е. создается основа для интонационно-выразительной стороны речи. Для этого используются ритмические упражнения: выполнение ударения в начале, конце, середине отрезка, отхлопывание ритмического рисунка слова, фразы, стихотворения; имитация акцентной структуры слова (словесное ударение) и предложения (логическое ударение). В ходе работы по развитию интонационной выразительности используются междометия, считалки, звукоподражания, диалоги-инсценировки, сказки, русский фольклор.

Содержание работы инструктора по физической культуре.

В дошкольном периоде физическое воспитание тесно связано с общим воспитанием, так как закладываются основы здоровья, долголетия, всесторонней двигательной подготовленности и гармонического развития. Необходимо строго руководствоваться индивидуальными особенностями детей с РАС и физическую нагрузку на ребёнка регулировать с учётом индивидуальной программы реабилитации ребёнка-инвалида, выдаваемой федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы. Таким образом, овладение двигательными умениями и навыками, развитие координации общих движений, мелкой и артикуляционной моторики является одним из средств коррекции детей с РАС. Следует отметить, что у детей с тяжелыми нарушениями наряду с общей соматической ослабленностью и замедленным развитием локомоторных функций наблюдается отставание в развитии двигательной сферы.

Содержание работы воспитателя.

Воспитатель детского сада для детей с РАС помимо общеобразовательных задач выполняет ряд коррекционных, направленных на устранение недостатков в сенсорной, эмоционально-волевой и интеллектуальной сферах, обусловленных особенностями здоровья. При этом воспитатель особое внимание уделяет на развитие и совершенствование деятельности

сохраненных анализаторов, создавая основу для благоприятного развития компенсаторных возможностей ребенка.

Особое внимание воспитатель уделяет развитию восприятия, мотивации, доступных форм словесно-логического мышления. При развитии познавательных интересов детей, учитывается своеобразное отставание в формировании познавательной активности. Поэтому, необходимым элементом при изучении каждой новой темы являются упражнения на развитие логического мышления, слухового и зрительного восприятия, внимания, памяти, оптико-пространственных представлений.

Широко используются сравнения, выделение ведущих признаков, группировка по ситуации, по назначению, по признакам, и т.д.; выполнение заданий по классификации предметов, действий, признаков (с помощью картинок). Правильно организованное психолого-педагогическое воздействие воспитателя поможет предупредить появление стойких нежелательных отклонений в поведении, сформировать в группе коллективные, социально-приемлемые отношения.

В задачу воспитателя также входит повседневное наблюдение за состоянием игровой деятельностью, коммуникативными навыками ребёнка.

Взаимодействие специалистов ДОУ.

Коррекционная работа обеспечивает системное сопровождение ребенка с РАС в образовательном процессе специалистом педагогом-психологом. Одним из основных механизмов реализации коррекционной работы является оптимально выстроенное взаимодействие специалиста образовательного учреждения, обеспечивающее системное сопровождение ребенка с РАС с воспитателями группы, младшим воспитателем, музыкальным руководителем, воспитателем (сопроводитель), инструктором по физической культуре.

Такое взаимодействие включает:

- комплексность в определении и решении проблем ребенка, предоставлении ему квалифицированной помощи специалистом;
 - многоаспектный анализ личностного и познавательного развития ребенка;
 - составление комплексных индивидуальных программ общего развития и коррекции отдельных сторон познавательной, эмоциональной, волевой и личностной сферы ребёнка.
- Особая роль отводится тьютору (при наличии такого в ОО).

Тьютор выполняет следующие обязанности:

Организует:

- процесс индивидуальной работы с воспитанником по выявлению, формированию, развитию познавательных интересов;
- персональное сопровождение воспитанника, осуществляет присмотр и уход в образовательной деятельности;
- взаимодействие воспитанника с воспитателями и другими педагогическими работниками для реализации образовательной адаптированной программы на ребенка;
- взаимодействие с родителями, лицами, их заменяющими, по выявлению, формированию и развитию познавательных интересов, составлению и корректировке адаптированных образовательных программ, анализирует и обсуждает с ними ход и результаты реализации этих программ;
- индивидуальные и групповые консультации для родителей, по вопросам устранения трудностей при реализации адаптированной образовательной программы.

Сопровождает:

- процесс формирования личности воспитанника.

Определяет:

- создает условия для реальной индивидуализации процесса обучения.

Обеспечивает:

- уровень подготовки воспитанника, соответствующий ФГОС ДО;
- мониторинг динамики при реализации адаптированной программы;
- охрану жизни и здоровья воспитанника во время образовательного процесса;
- условия для полной реализации творческого потенциала и познавательной активности воспитанника.

Объединение усилий специалистов в области психологии, педагогики, позволит обеспечить систему комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения и эффективно решать проблемы ребёнка. Взаимодействие специалистов образовательного учреждения по системному сопровождению воспитанника с ограниченными возможностями здоровья обеспечивается деятельностью психолого-педагогического консилиума.

3.5.3. Формы работы с детьми с расстройством аутистического спектра.

<i>Формы работы</i>	<i>Характеристика</i>
Образовательная деятельность, осуществляемая в процессе организации различных видов детской деятельности	Специально подготовленные педагогами занятия коррекционно-развивающей направленности для детей с РАС, учитывающие: программные требования к организации процесса обучения и воспитания к организации процесса обучения и воспитания дошкольника, структуру дефекта, возраст и индивидуальные особенности каждого ребенка.
Образовательная деятельность, осуществляемая в ходе режимных моментов	Организация активного целенаправленного взаимодействия педагога с детьми на занятиях, в игре, в бытовой и общественно-полезной работе с целью достижения результата, отвечающего реализации потребностей каждого участника совместной деятельности, на основе формирования и развития индивидуальных связей.
Самостоятельная деятельность детей	Формирование специальных условий в процессе коррекционного обучения и воспитания детей с ограниченным и возможностями здоровья по закреплению и дальнейшему использованию навыков самообслуживания, общения и регуляции поведения, ориентированное на повышение их адаптационных способностей и расширение жизненного опыта.

Взаимодействие с семьями детей	Организация наглядной информации для родителей, согласно годовому планированию, проведение групповых и общих родительских собраний. Функционирование «Школы молодого родителя», проведение спортивных. Консультации и рекомендации по проведению работы с ребенком дома, для закрепления тех или иных знаний, умений и навыков.
--------------------------------	---

В целях эффективной реализации Программы должны быть созданы условия для:

- профессионального развития педагогических и руководящих работников, в том числе их дополнительного профессионального образования;
- консультативной поддержки педагогических работников и родителей (законных представителей) по вопросам образования и охраны здоровья детей, в том числе инклюзивного образования (в случае его организации);
- организационно-методического сопровождения процесса реализации Программы, в том числе во взаимодействии со сверстниками и взрослыми.

Календарно-тематическое планирование на год для работы с ребёнком с РАС.

№ п/п	Тема урока	Кол-во часов
-------	------------	--------------

Вовлечение ребёнка в совместную деятельность.		
1.	Знакомство, диагностика полученных ранее знаний и умений, диагностика уровня развития на текущий момент.	1
2.	Установление эмоционального контакта, восприятия. Стереотипная игра ребенка. Игры с мыльными пузырями, «Следи за движениями».	1
3.	Развитие эмоционального контакта, моторики, саморегуляции. Игра «Ручки», «Смешиваем краски», «Поиграй с куклой». Повтори»	1
4.	Развитие восприятия, эмоционального контакта, мышления. «Ладушки», «Найди место для игрушки» «Реагирование на сигнал»	1
5.	Развитие зрительного и осязательного восприятия. Психотехнические игры. Доски Сегена. «Найди место для игрушки», «Найди такой».	1
6.	Развитие активности, крупной моторики, тактильных ощущений «Поводырь», «Покажи части тела», «Лепим тесто»	1
7.	Развитие сенсорных ощущений, мелкой моторики, саморегуляции. Игры с крупами: «Прячем ручки», «Покормим птичек», «Горизонтальные линии».	1
8.	Развитие сенсорных ощущений, мелкой моторики, внимания «Пластилиновые картинки», Переливание воды», «Открой, закрой».	1
9.	Снятие эмоционального напряжения, развитие саморегуляции, мелкой моторики. Игры с крупами: «Дождь, град», «Собери», «Музыкальный молоток».	1
10.	Развитие внимания, восприятия, мышления, саморегуляции. Игры с кубиками: «Башня», «Дай такой же», Сложи по цвету», «Делаем вместе».	1
11.	Развитие эмоционального контакта, слухового и тактильного восприятия, зрительно – моторной координации. «Погладь кошку», «Птички», «Обведи контур», «Раскрась».	1

12.	Развитие эмоционального контакта, восприятия, зрительно – моторной координации. «Банка мыльных пузырей», «Надуй», «Следи глазами», «Поймай».	1
13.	Развитие моторики, восприятия, выполнение словесных поручений. «Скатай колбаску», «большой - маленький», «Ударь по мячу».	1
14.	Развитие восприятия, пространственного ориентирования, крупной моторики. «Покажи части тела», «Солнечный зайчик», прыжки со стула.	1
15.	Развитие сенсорного восприятия, крупной моторики, саморегуляции. «Разложи по цветам», игра в ладунки, копирование круга.	1
16.	Развитие восприятия, выполнение словесных поручений, крупной и мелкой моторики. «Маятник на веревке», «Найди, что спрятано», «Покажи такую форму».	1
17.	Развитие эмоциональной сферы, моторики, выполнение словесных поручений. Игры с водой «Открой- закрой», «Бассейн», «Помой куклу».	1
18.	Развитие эмоциональной сферы, зрительно – моторной координации, саморегуляции. «Подуем на огонек», «Холодно- горячо», «Дым внизу-вверху».	1
19.	Развитие эмоциональной сферы, зрительно – моторной координации, саморегуляции. «Фонарик», «Темно - светло», «Солнечный зайчик».	1
20.	Развитие тактильных ощущений эмоциональной сферы, выполнение словесных поручений. «Льдинка», «Тает лед», «Постучим, погремим», «Покажи цвет».	1
Усиление психологической активности.		
21.	Развитие средств коммуникации, эмоционального контакта. Совместное рисование взрослого и ребенка, «Повтори».	1
22.	Развитие восприятия, мелкой моторики «Бусы», «Сорока», «Подними что упало», игры с крупами.	1
23.	Развитие внимания, мышления, мелкой моторики. Шнуровка, игры с песком, «Делаем вместе», «Сравни».	1
24.	Снятие эмоционального напряжения, развитие саморегуляции, мелкой моторики. Игры с ватой: «Снег идет», «Снежки», «Сравни».	1
25.	Развитие сенсорных ощущений, глазомера, саморегуляции «Холодно, горячо», «Открывай, закрывай», «Мытье посуды».	1
26.	Развитие слухового восприятия, внимания, эмоциональной сферы. «Послушай звуки», «Постучи», «Музыканты», «Повтори за мной».	1
27.	Развитие тактильных ощущений, мелкой моторики «Покорми зверей», «Вкусная каша», «Разложи по тарелкам».	1
28.	Развитие внимания, восприятия, мышления «Принеси предмет», «Построй такой дом», «Разложи».	1
29.	Развитие средств коммуникации, эмоционального контакта. Совместное рисование взрослого и ребенка, на песке и бумаге.	1
30.	Развитие внимания, восприятия, мышления «Найди такой предмет», «Разложи фигуры последовательно».	1
31.	Развитие зрительного и осязательного восприятия. Психотехнические игры. Доски Сегена. Игры с ватой, газетами, «Больше-меньше».	1
32.	Развитие тактильных ощущений «Отрывай куски пластилина», «Баранки», «Чудесный мешочек».	1
33.	Развитие координации, глазомера, моторики	1

	«Пирамидка», «Бусы», «Пройди по дорожке», «Прыжки»	
34.	Развитие внимания, восприятия, мышления «Разноцветные дорожки», «Найди такой же», «Цветное лото».	1
35.	Развитие тактильных ощущений, восприятия Пластилиновое панно, «Определи на ощупь».	1
36.	Развитие внимания, мышления, мелкой моторики. Шнуровка, «Собери бусы», «Разложи как я», Найди такой».	1
37.	Развитие сенсорных ощущений, эмоционального контакта. Игры с водой: «Напои куклу», «Мытье посуды», «Кораблик», «Фонтан».	1
38.	Развитие внимания, зрительного восприятия, мышления. «Цветные полоски», «Разложи по цветам», «Бусы»,	1
39.	Развитие координации, глазомера, моторики: «Следи взглядом», «Прыжки», «Поймай и брось мяч», «Поводырь».	1
40.	Развитие тактильных ощущений, моторики, наглядно-действенного мышления. «Пересыпь крупу», «Разложи по тарелкам», «Найди такой».	1
Организация целенаправленного поведения		
41.	Развитие навыка саморегуляции. Терапевтическая игра. «Озеро», «Купание куклы», «Полюем цветы», «Покажи цвет».	1
42.	Развитие средств коммуникации, эмоционального контакта. Совместное рисование взрослого и ребенка на песке и бумаге.	1
43.	Развитие эмоциональной сферы, восприятия, саморегуляции, сенсорики. Свистульки, «Топаем ногами», «Хлопаем руками», «Цветные дорожки»	1
44.	Развитие контакта, эмоциональной сферы, крупной моторики. «Догоню!», «Поймай», «Самолет», «Кто сильнее».	1
45.	Развитие слухового восприятия, крупной моторики, контакта, эмоциональной сферы. «Мусорная коробка», «Подушечные бои», «Выбиваем пыль».	1
46.	Развитие эмоциональной сферы, контакта, тактильных ощущений, мелкой моторики, саморегуляции. Пластилиновое панно.	1
47.	Развитие крупной моторики, представлений о своем теле, внимания. «Футбол», «Покажи такую форму», «Покажи нос», «Строим башню».	1
48.	Развитие эмоциональной сферы, крупной и мелкой моторики. «Птицы летят», «Бумажная битва», «Бумажный листопад».	1
49.	Развитие крупной и мелкой моторики, эмоционального контакта. «Лодочка», Рисование пальцами рук, «Я иду по мостику».	1
50.	Развитие эмоционального контакта, саморегуляции, зрительно- моторной координации. «Отойди и подойди», «Сделай как я», «Я несу чашку».	1
51.	Развитие эмоционального контакта, зрительно- моторной координации, восприятия. «Хоровод», «Передача ритма», «Моргалки», «Смотри и повторяй».	1
52.	Развитие эмоционального контакта, крупной моторики, восприятия, саморегуляции. «Повторяй за мной», «Птички», доска Сегена.	1
53.	Развитие зрительного восприятия, зрительно – моторной координации. «Найди такой »(по цвету),«Догонялки», «Покажи такую форму».	1
54.	Развитие эмоционального контакта, зрительно – моторной координации, зрительного восприятия. «Передача движений», «Смешиваем краски», Цветные дорожки».	1
55.	Развитие восприятия, тактильных ощущений, крупной моторики. «Поймай игрушку», игры с водой» «Буль-буль», «Бульки».	1
56.	Развитие зрительно – моторной координации, восприятия, наглядно- действенного мышления. «Найди такой (по форме), «Возьми, брось», «Собери бусы».	1
57.	Развитие эмоционального контакта, восприятия, зрительно – моторной координации. «Тени на стене» (свечка), «Дай мне...», шнуровка.	1
58.	Развитие тактильного ощущения, восприятия, саморегуляции. «Тает льдинка», «Покажи...», «Повтори за мной».	1

59.	Развитие мелкой и крупной моторики, внимания, восприятия. «Печем пирог», «Покажи (части тела), «Повтори за мной».	1
60.	Развитие эмоционального контакта, крупной и мелкой моторики, зрительного восприятия. «Режем на куски», «Птицы летят», «Выбери цвет».	1
61.	Развитие зрительно – моторной координации, эмоциональной сферы, восприятия. «Огород» (из пластилина).	1
62.	Развитие восприятия, зрительно – моторной координации, саморегуляции. «Топаем ногами, хлопаем руками». «Слушай команду».	1
63.	Развитие тактильных ощущений, восприятия, мелкой моторики. «Свисток», «Открывай, закрывай», «Рисуем дождь».	1
64.	Развитие тактильных ощущений, восприятия, двигательной координации, саморегуляции. «Мыльные пузыри», «Повтори за мной», «Варим кашу, «Разложи».	1
65.	Развитие зрительного и слухового восприятия, мышления, внимания. «Забей гол» (дуть в ворота), «Покажи цвет», «Пирамидка».	1
66.	Развитие слухового восприятия, саморегуляции, двигательной координации. «Слушай команду», «Бульки», «Покажи», «Повтори за мной», «Поймай и брось».	1
67.	Диагностика эмоциональной сферы, познавательных процессов.	1
68.	Подведение итогов. Что узнали, чему научились?	1

IV. Организационный раздел

В соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 г. №273-ФЗ образование обучающихся с РАС «может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность» (ст.79, п.4).

4.1. Обеспечение психолого-педагогических условий реализации Программы.

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

1. Научная обоснованность и гибкость методических и организационных решений задач комплексного сопровождения детей с аутизмом в дошкольном возрасте;
2. Интегративная направленность комплексного сопровождения;
3. Этапный, дифференцированный, лично ориентированный и преемственный характер комплексного сопровождения;
4. Организация развивающей образовательной среды, способствующей реализации особых образовательных потребностей детей с аутизмом и – в соответствии с положениями ФГОС ДО - социально-коммуникативному, речевому, познавательному, художественно-эстетическому и физическому развитию с учётом особенностей развития при РАС;
5. Сбалансированность усилий, направленных на коррекцию аутистических расстройств у ребёнка с аутизмом, и организацию среды, адекватной особенностям его развития;
6. Ориентированность коррекционно-педагогической оценки на относительные показатели детской успешности, то есть положительную динамику коррекционной работы и общего развития;

7. Активное участие семьи как необходимое условие коррекции аутистических расстройств и по возможности успешного развития ребёнка с РАС;
8. Высокая и постоянно повышаемая профессиональная компетентность психолого-педагогических сотрудников в вопросах коррекции РАС в соответствии с требованиями их функционала – через занятия на курсах повышения квалификации, участия в обучающих семинарах, конференциях и т.п.

4.2. Организация коррекционно-развивающей предметно-практической среды.

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

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

Коррекционно-развивающая предметно-практическая среда при РАС – это система условий, обеспечивающих возможно более полное развитие всех видов детской деятельности, коррекцию аутистических и иных расстройств и становление личности ребенка. Коррекционно-развивающая предметно-практическая среда включает ряд базовых компонентов, необходимых для социально-коммуникативного, физического, познавательного и художественно-эстетического развития детей с аутизмом. Учитывая интегративно-инклюзивную направленность дошкольного образования детей с РАС, это, с одной стороны, традиционные для ДОО компоненты, к которым относятся: природные среды и объекты, культурные ландшафты, физкультурно-игровые и оздоровительные сооружения, предметно-игровая среда, детская библиотека, игротека, музыкально-театральная среда, предметно-развивающая среда занятий и др. С другой стороны, среда должна учитывать повышенные требования к структурированности пространства и времени, уровню речевых и коммуникативных возможностей, необходимости особого внимания к визуальной опоре в ориентировке в пространстве и организации деятельности. Определение базового содержания компонентов коррекционно-развивающей предметно-практической среды современной ДОО опирается на деятельностно-коррекционный подход. Содержание развивающей предметной среды должно удовлетворять потребности актуального, ближайшего и перспективного развития ребёнка с РАС, становление его индивидуальных способностей. Единство педагогического процесса и преемственность этапов развития деятельности на этапах ранней помощи, начальном, основном и пропедевтическом этапах дошкольного возраста обеспечиваются общей системой требований к коррекционно-развивающей предметно-пространственной среде с учетом специфики коррекционно-образовательного направления Организации.

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

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

– принцип оптимальной пространственно-эмоциональной дистанции при взаимодействии: установление контакта между ребенком и взрослым, предпочтительно сопровождающееся контактом «глаза в глаза»;

– принцип стимулирования и поддержания активности ребёнка, направленной на общение, игровую и познавательную деятельность, развитие эмоций, воли. Этому должно способствовать наличие соответствующих игрушек и пособий в доступной, их размещение, стимулирующее самостоятельную активность ребёнка;

– принцип стабильности-динамичности: в цветовом и объемно-пространственном построении интерьера при сохранении общей смысловой целостности должны выделяться многофункциональные формы, легко трансформируемые формы (мягкий строительный материал, сборно-разборные игровые модули и т. д.);

– принцип комплексирования и гибкого зонирования. жизненное пространство в Организации должно быть построено таким образом, чтобы оно создавало возможность как для групповых занятий (спортивный и музыкальные залы, изостудия и др.) и индивидуальных занятий;

– принцип эмоциогенности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия достигается путем использования в детской группе определенных семейных традиции (альбомы с фотографиями близких родственников; стенды с фотографиями детей, спокойная цветовая гамма групповых помещений и т. д.).

– принцип открытости и закрытости:

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

▪ открытость культуре (элементы настоящей взрослой живописи, литературы, музыки должны органически входить в дизайн интерьера, среда Организации должна основываться и на специфических региональных особенностях культуры, декоративно-прикладных промыслов с фольклорными элементами, исторически связанными с данным регионом;

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

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

4.3. Кадровые условия реализации Программы.

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

Согласно ст. 13 п. 1. Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» Организация вправе реализовывать Программу как самостоятельно, так и посредством сетевых форм реализации.

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

Начальный этап.

Начальный этап требует наиболее квалифицированной специальной помощи. Базовое образование может быть психологическим или дефектологическим, но главное условие – подготовка по проблеме РАС и их коррекции на уровне специалитета, или магистратуры, или повышения квалификации по проблеме «Основы комплексного сопровождения лиц с РАС» в объёме не менее 144 часов плюс стаж практической работы с детьми с РАС не менее двух лет.

Основной этап.

Кадровое обеспечение основного этапа соответствует таковому в группах компенсирующего, комбинированного или общеразвивающего вида, но все психолого-педагогические специалисты должны иметь опыт практической работы с детьми дошкольного возраста с РАС и пройти курсы повышения квалификации по проблеме «Основы комплексного сопровождения лиц с РАС» в объёме не менее 72 часов.

Помимо традиционного кадрового обеспечения, на каждые полные или неполные 10 детей с аутизмом должна быть ставка педагога-дефектолога или педагога-психолога, выполняющего функцию супервизора.

Кадровое обеспечение вопросов, относящихся к академическому компоненту подготовки к школьному обучению, осуществляется педагогами-дефектологами (по направлению «олигофренопедагогика»), прошедшими повышение квалификации по проблеме «Подготовка ребёнка с РАС к школьному обучению (чтение, письмо и основы математических представлений)» в объёме 36 часов.

4.4. Материально-технические условия реализации Программы.

Организация, реализующая Программу, должна обеспечить материально-технические условия, позволяющие достичь обозначенные ею цели и выполнить задачи, в том числе:

- осуществлять все виды деятельности ребенка, как индивидуальной самостоятельной, так и в рамках каждой дошкольной группы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, их особых образовательных потребностей;
- организовать участие родителей (законных представителей) воспитанников, педагогических работников и представителей общественности в разработке АООП ДО детей с РАС, в создании условий для её реализации, а также мотивирующей образовательной среды, уклада организации, осуществляющей образовательную деятельность;

- использовать в коррекционно-образовательном и диагностическом процессе современные технологии, в том числе поведенческие (прикладной анализ поведения (АВА) и другие), развивающие (эмоционально-смысловой подход, Floortime и др.) и вспомогательные подходы;

- обновлять содержание и методическое обеспечение АООП ДО детей с РАС в соответствии с динамикой развития каждого ребёнка, запросами родителей (законных представителей) с учётом особенностей социокультурной среды развития воспитанников, а также в соответствии с динамикой развития системы образования;

- обеспечивать эффективное использование профессионального и творческого потенциала педагогических, руководящих и иных работников Организации, осуществляющей реализацию АООП ДО детей с РАС, повышения их профессиональной компетентности в области воспитания и обучения детей с РАС, информационной и правовой компетентности;

- эффективно управлять Организацией, реализующей АООП ДО детей с РАС, используя технологии управления проектами и знаниями, управления рисками, технологии разрешения конфликтов, информационно-коммуникационные технологии, современные механизмы финансирования.

Организация, осуществляющая образовательную деятельность в соответствии с АООП ДО детей с РАС, должна создать материально-технические условия, обеспечивающие:

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

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

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

2) выполнение Организацией требований:

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

- пожарной безопасности и электробезопасности;

- охране здоровья воспитанников и охране труда сотрудников организации;

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

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

– учебно-методический комплект Программы (в т. ч. комплект различных развивающих игр);

– помещения для занятий и проектов, обеспечивающие условия для коррекционной работы, общение, познавательно -исследовательскую деятельность и другие формы активности ребёнка с участием взрослых и других детей;

– оснащение предметно-развивающей среды, включающей средства образования и воспитания, подобранные в соответствии с особенностями развития при РАС и индивидуальными особенностями аутичных детей дошкольного возраста,

– мебель, техническое оборудование, спортивный и хозяйственный инвентарь, инвентарь для художественного творчества, музыкальные инструменты.

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

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

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

4.5. Планирование образовательной деятельности.

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

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

Планирование деятельности Организации должно быть направлено на совершенствование её деятельности и учитывать результаты как внутренней, так и внешней оценки качества реализации программы Организации.

4.6. Организация режима дня.

Правильный распорядок дня — это рациональная продолжительность и разумное чередование различных видов деятельности и отдыха детей в течение суток. В основе составления режима лежат следующие принципы:

- учет возрастных и индивидуальных особенностей детей детского сада;
- учет состояния здоровья воспитанников, по рекомендациям врачей;
- учет целесообразности.

Особенности организации режимных моментов.

Осуществляя режимные моменты, необходимо учитывать индивидуальные особенности детей (длительность сна, вкусовые предпочтения, темп деятельности и т. д.). Приближенный к индивидуальным особенностям ребенка режим детского сада способствует его комфорту, хорошему настроению и активности.

Прием пищи.

Не следует заставлять детей есть, важно, чтобы они ели с аппетитом. Дети едят охотнее, если предоставлять им право выбора блюд (хотя бы из двух блюд). Надо учитывать, что дети едят с разной скоростью, поэтому следует предоставлять им возможность принимать пищу в своем темпе. Недопустимо заставлять ребенка сидеть за столом в ожидании еды или после ее приема. Поев, ребенок может поблагодарить и заняться самостоятельными играми.

Прогулка.

Для укрепления здоровья детей, удовлетворения их потребности в двигательной активности, профилактики утомления необходимы ежедневные прогулки. Нельзя сокращать продолжительность прогулки. Важно обеспечить достаточное пребывание детей на свежем воздухе в течение дня.

Дневной сон.

Необходимо создавать условия для полноценного дневного сна детей. Для этого в помещении, где спят дети, следует создать спокойную, тихую обстановку, обеспечить постоянный приток свежего воздуха. Кроме того, быстрому засыпанию и глубокому сну способствуют полноценная двигательная активность в течение дня и спокойные тихие игры, снимающие перевозбуждение.

Режим дня.

(См. Основную образовательную программу дошкольного образования МБДОУ № 5 «Берёзка» с. Таранай по нижеследующей ссылке -

https://mbdou5-aniva.ru/userfiles/education/obrazovatelnyaya_programma_2020_.pdf).

Режим дня соответствует требованиям СанПиН 2.4.1.3049-13 "Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций" составлен с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, допускается изменение режима в связи с состоянием здоровья детей, сезонными изменениями (холодный и теплый период года), в каникулярное время с отклонениями в пользу самостоятельной деятельности детей и прогулки.

4.7. Перечень нормативных документов.

1. Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации».
2. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
3. Федеральный закон от 3 мая 2012 г. № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов».
4. Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы».
5. Национальный стандарт Российской Федерации ГОСТ Р 53059-2008 «Социальное обслуживание населения. Социальные услуги инвалидам».
6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 20 сентября 2013 г. № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии».
8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 8 апреля 2014 г. № 293 «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам дошкольного образования».
9. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 августа 2013 г. № 1014 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования».
10. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 года №1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ».
11. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 15 мая 2013 г. № 26 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13 Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций».

Список использованной литературы

1. Аршатская О.С. Психологическая помощь ребенку раннего возраста при формирующемся детском аутизме // Дефектология. 2005. №2. с.46-67
2. Аутичный ребенок - проблемы в быту. Методические рекомендации по обучению социально-бытовым навыкам аутичных детей и подростков. /Под ред. С.А. Морозова.М. 1998.92с.
3. Веденина М.Ю. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой ориентации. // Дефектология. 1997. №2. с.31-39; №3. с.15-21
4. Гилберг К., Питерс Т. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты/Под ред.Л.М. Шипицыной, Д.Н. Исаева. СПб. 1998.124с.
5. Детский аутизм. Хрестоматия/Сост.Л.М. Шипицына. СПб., 1997.254 с.
6. Зайцева Л.А. Обследование детей с нарушениями речи. Мн., 1998.30 с.
7. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: Монография/А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская. Мн. НИО. 2003.232 с.
8. Катаева А.А., Стребенева Е.А. Дидактические игры и упражнения.М. Просвещение. 1991.190 с.
9. Ковалец И.В. Основные направления работы с аутичными детьми // Дефектология 1998. №2. с.63-73.; №9. с.45.; №1. с.76
10. Ковалец И.В. Сравнительное изучение понимания эмоции детьми с аутизмом // Дефектология. 2003. №2. с.57
11. Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е. Р, Дети с нарушениями общения: ранний детский аутизм.М. Просвещение. 1989.95 с.
12. Лебединская К.С., Никольская О. С Диагностика раннего детского аутизма. Начальные проявления.М. Просвещение. 1991.96 с.
13. Логопедия/Под. ред.Л.С. Волковой М. 1989.528 с.
14. Никифорова Е.В. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста, имеющих нарушения общения со сверстниками // Дефектология. 1997. №3. с.57-62
15. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи.М. Теревинер. 1997.342 с.
16. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями/Под ред. Т.Л. Лещинская Мн. НИО. 2005.260 с.
17. Программа индивидуального обучения. Коррекционная помощь детям с ранним детским аутизмом/сост. И.В. Ковалец. Мн. 1998.32 с.
18. Сатмари П. Дети с аутизмом. СПб., Питер., 2005.224 с.
19. Шипицына Л.М., Петрова И.Л. Социальная реабилитация детей с аутизмом: Обзор иностранной литературы // Детский аутизм: Хрестоматия. СПб., 1997.230 с.
20. Янушко Е.А. Использование методов совместного рисования в работе с аутичным ребенком // Воспитание и обучение детей с нарушениями. 2005. №1. с.70.

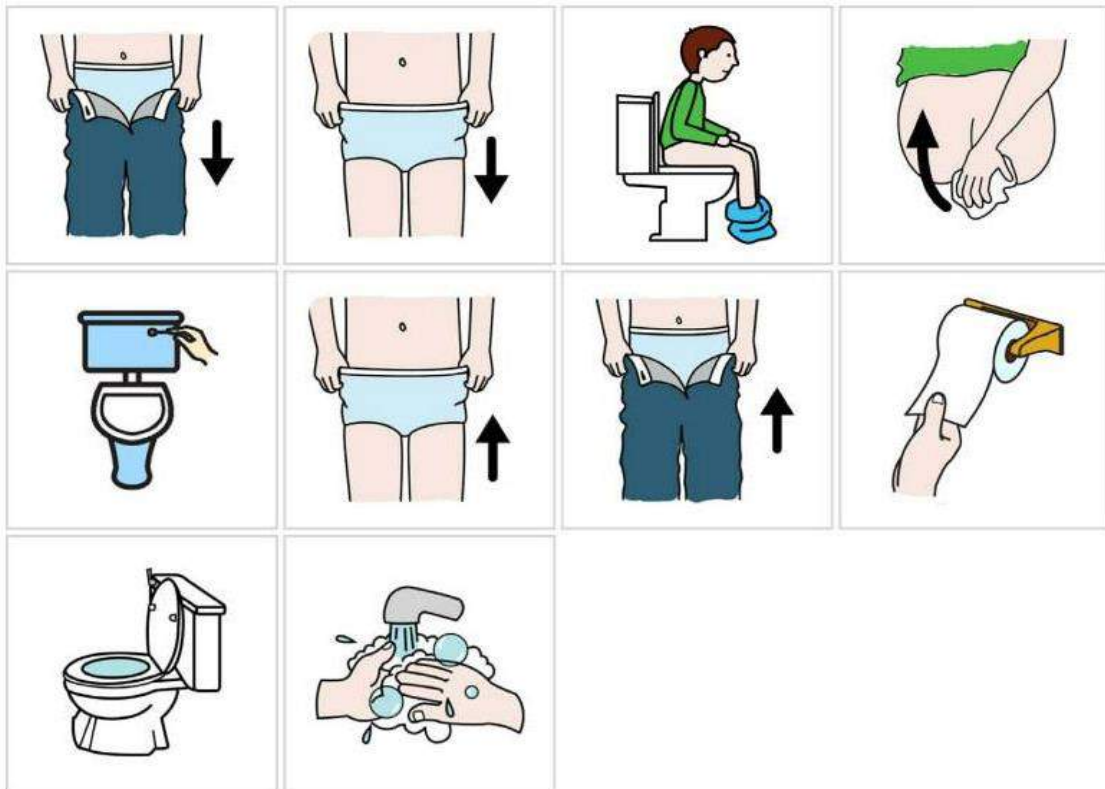
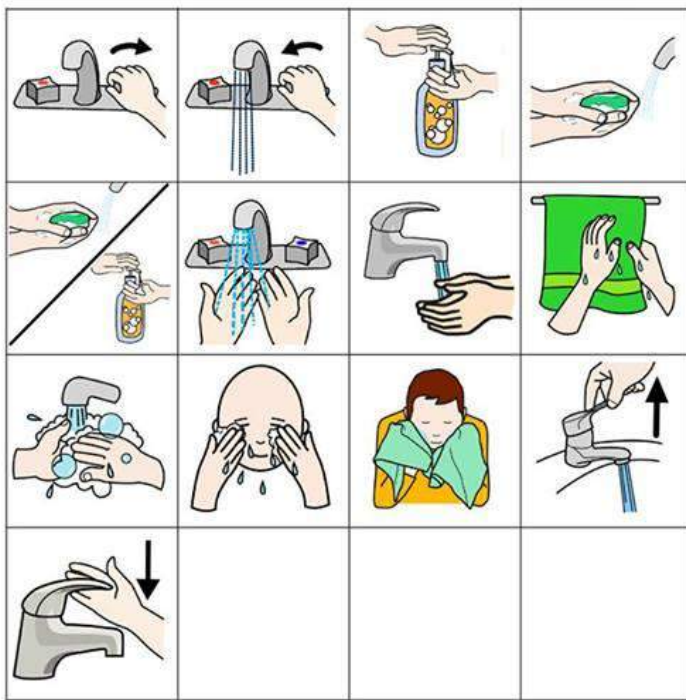
Визуальные подсказки

РЕЖИМ ДНЯ



Утренние процедуры





		
уборка	убраться на кухне	убраться в комнате
		
вынести мусор	застелить постель	сложить одежду
		
полить цветы	покормить животных	наливать
		
готовить	выдавливать	отдых

План занятий коррекционно - развивающей программы для детей с расстройствами аутистического спектра.

Данная программа рассчитана на детей с тяжелыми множественными нарушениями развития. Она охватывает важнейшие сферы развития, 5 из которых отвечают функциональным сферам развития:

- **имитация** (подражание действиям взрослым).
- **тонкая моторика.**
- **координация глаз и рук.**
- **познавательная деятельность.**
- **речь.**

Дополнительно к пяти сферам программа охватывает и такие как:

- **самообслуживание.**
- **социальные отношения.**
- **особенности поведения.**

Таким образом, благодаря развитию функциональных основных сфер реализуется **цель** данной программы:

-развитие познавательной сферы и коррекция поведения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Задачи:

- социализация детей с РАС путем развития элементарных навыков самообслуживания.
- коррекция неравномерного распределения способностей, обусловленная отставанием в развитие.
- развитие умения применять учебный опыт в новых условиях.
- развитие и обогащение коммуникативных средств общения.

Направления:

- формирование эмоционального контакта с психологом.
- формирование социально – бытовых навыков.
- формирование вербальных и невербальных средств общения.
- развитие общей и мелкой моторики.
- развитие произвольности психических процессов.
- оптимизация познавательных процессов в условиях бытовой деятельности.

ЗАНЯТИЕ № 1

1. Упражнение " Подражание стуку" (имитация)

Цель: подражание при использовании различных предметов.

Действиям взрослого как условие социального опыта.

Содержание: сесть за стол с ребенком. Взять две ложки. Одну ложку дать ребенку. Сосредоточить внимание ребенка, двигая ложкой на уровне его лица туда и обратно. Затем постучать ритмично по столу. Ребенок должен повторить ваши движения.

2.Упражнение " Найти игрушку, спрятанную под платком"
(визуальное восприятие).

Цель: развитие визуального внимания памяти, удерживание представления о предмете в течение короткого периода.

Содержание: показать ребенку игрушку и дать с ней немного поиграть. Затем забрать ее, положить перед ребенком и быстро накрыть платком. Ребенок должен отыскать игрушку.

3. Релаксация "Струночка". Упражнение выполняется лежа на спине. Психолог по очереди поглаживает одну руку ребенка, потом другую.

ЗАНЯТИЕ № 2

1. Упражнение "Ладушки, ладушки"

Цель: развитие моторики, координация движений, подражание действиям взрослого.

Содержание: посадить ребенка перед собой, хлопать в ладоши и спеть песенку: "Ладушки, ладушки, мы были у бабушки". После взять руки ребенка и повторить песенку, хлопая в ладоши его руками. Постепенно ребенок должен выполнять упражнения сам.

2. Упражнение "Имитация движения рук"

Цель: подражание простым движениям рук без поддержки.

Содержание: ребенку показываются движения рук "вверх", "в сторону", "вниз". При помощи взрослого повторяются эти движения самостоятельно. Далее ребенок должен выполнить эти движения самостоятельно.

3. Релаксация: растяжка "Струночка". Исходная позиция – лежа на спине. Психолог по очереди растягивает сначала руки, потом ноги.

ЗАНЯТИЕ № 3

1. Упражнение: " Умение ловить мяч"

Цель: обучение взаимодействию с другим человеком, развитие произвольности психических процессов, контроля за собственными действиями.

Содержание: дать ребенку мячик. Встать перед ребенком на небольшом расстоянии и попросить его дать вам мяч. Такое же упражнение можно выполнять сидя на ковре (перекатывать мяч друг другу).

2. Упражнение: "Пить из чашки"

Цель: формирование элементарных навыков самообслуживания, развитие произвольности, контроля за собственными действиями.

Содержание: 1. Встать за ребенком, взять чашку и поднести к его рту. 2. Встать за ребенком, подвести его руку к чашке, и поддерживать своей рукой, вплоть до легкого касания.

3. Релаксация: Растяжка " Звезда". Исходная позиция – лежа на спине, а потом на животе. Слегка развести руки и ноги, а затем выполнить растяжки.

ЗАНЯТИЕ № 4

1. Упражнение: "Поднять упавший предмет"

Цель: формирование умения понимать и выполнять простую инструкцию, развитие контроля и произвольности.

Содержание: Психолог разбрасывает на ковре игрушки. Просит ребенка по очереди принести каждую игрушку.

2.Упражнение: "Колечко"

Цель: развитие мелкой моторики рук.

Содержание: поочерёдно ребенок перебирает пальцы рук, соединяя в кольцо с большим пальцем.

3.Релаксация: "Солнышко". Ребенок лежит на полу. Психолог легкими движениями рук поглаживает руки и ноги ребенка.

ЗАНЯТИЕ № 5

1.Упражнение: "Пирамида из колец"

Цель: развитие восприятия; цвета, величины предмета.

Содержание: Психолог ставит на стол стержень от пирамиды.

Берет одно кольцо и надевает его на стержень. Снимает кольцо и опять надевает его на стержень. Просит ребенка сделать то же самое.

2.Упражнение: "Брать маленькие предметы"

Цель: развитие мелкой моторики, контроля и произвольности.

Содержание: рассыпать мелкие предметы (фасоль, пуговицы) и по одной собирать в чашку

3. Релаксация.

ЗАНЯТИЕ № 6

1.Упражнение: "Реагировать на свое имя"

Цель: научить ребенка смотреть на того человека, который зовет его по имени.

Содержание: подойти близко к ребенку и пару минут повторять его имя. Всегда хвалить его, если повернет к вам голову. Если ребенок начинает реагировать, постепенно увеличивать расстояние между ним и собой, когда называете его имя.

2.Игра в "ку-ку".

Цель: совершенствование способности взаимодействия и зрительного контакта.

Содержание: сядьте напротив ребенка, чтобы ваши колени касались его коленей. Поднимайте перед собой платок так, чтобы ребенок не мог вас видеть. Потом позовите ребенка, уберите платок и скажите: "ку-ку"! Повторите этот процесс много раз.

3.Релаксация.

ЗАНЯТИЕ № 7

Цель: закрепление усвоенных ранее навыков.

1.Упражнение: "Ладушки, ладушки".

2.Упражнение: "Имитация движения рук"

3.Релаксация.

ЗАНЯТИЕ № 8

1.Упражнение: "Держать ложку"

Цель: формирование элементарных навыков самообслуживания.

Содержание: Покажите ребенку ложку и привлечите его внимание к ней. Возьмите руку ребенка и так расположите его

пальцы на ручке ложки, чтобы она охватила ее сверху своей рукой. А своей рукой поддержите руку ребенка, чтобы он не уронил ложку. Постепенно время увеличивается. Когда ребенок будет лучше контролировать ложку, уменьшите свою поддержку.

2. Упражнение: "Имитация звуков"

Цель: развитие навыков взаимодействия.

Содержание: Ребенок спонтанно произносит звуки, копируйте его непосредственно и следите, ответит ли он на это, повторяя тот же звук. Если ребенок скопирует звук, повторите его еще пару раз, чтобы завязался контакт.

3. Релаксация.

ЗАНЯТИЕ № 9

1. Упражнение: "Умение ловить мяч"

Цель: закрепление усвоенных ранее навыков.

2. Упражнение: "Подражая касаться частей тела"

Цель: Формирование пространственных представлений.

Содержание: Сядьте напротив ребенка и обратите его внимание на себя. Коснитесь указательным пальцем своего носа и скажите: "Это нос". Попросите ребенка показать свой нос. Постепенно переходите на другие части тела.

3. Релаксация.

ЗАНЯТИЕ № 10

1. Упражнение: "Складывание башни"

Цель: Развитие восприятия цвета и формы предмета. Формирование пространственных представлений.

Содержание: Взять 4 кубика. Показать ребенку как строится башня (положить кубики друг на друга). Если ребенок не понимает задания, помочь ему положить каждый кубик друг на друга.

2. Упражнение: "Имитация движений рук".

3. Релаксация.

ЗАНЯТИЕ № 11

1. Упражнение: " Наш малыш" (психогимнастика)

Цель: Развитие мелкой моторики.

Содержание: согнуть пальцы в кулак, затем по очереди разгибать их.

Этот пальчик – дедушка

Этот пальчик – бабушка

Этот пальчик – папочка

Этот пальчик – мамочка

Этот пальчик – наш малыш.

2. Упражнение: "Умение ловить мяч"

Цель: закрепление усвоенных ранее навыков.

3. Релаксация.

ЗАНЯТИЕ № 12

1. Упражнение: " Шалун"

Цель: Развитие мелкой моторики.

Содержание: Наша Маша варила кашу.

Кашу сварила, малышей накормила.

Этому дала, этому дала,

Этому дала, этому дала,

А этому не дала.

Он много шалил, свою тарелку разбил.

На первые две строчки чертить пальцем круги по ладошке. Следующие 4 строчки загибать пальцы. Со словами седьмой строчки брать мизинчик пальцами другой руки и слегка покачивать.

2.Упражнение: " Пирамида из колец"

Цель: закрепление усвоенных ранее навыков.

3.Релаксация.

ЗАНЯТИЕ № 13

1.Упражнение: "Подражать шуму предметов".

Цель: Развитие слухового восприятия, развитие умения понимать и выполнять простую инструкцию, подражать взрослым.

Содержание: Взять 1 предмет (колокольчик) и продемонстрировать ребенку шум, который ассоциируется с этим предметом. Затем дать предмет ребенку и коснуться его губ, чтобы он знал, что также должен подражать шуму и с другими предметами.

2.Упражнение: "Реагировать на свое имя"

Цель: закрепление усвоенных ранее навыков.

3.Релаксация.

ЗАНЯТИЕ № 14

1.Упражнение: "Отвинтить крышку"

Цель: Развивать координацию обеих рук. Развивать понимание и выполнение простой устной инструкции.

Содержание: Поставьте на стол 3 банки. Покажите ребенку конфету и поместите ее в банку. Протяните ребенку банку и дайте понять, что он должен отвинтить крышку, делайте при этом воображаемые движения. Приведите руку ребенка в правильное положение и помогите ему отвинтить крышку и взять конфету.

2.Упражнение: " Подражать движениям по уходу за телом".

Цель: Развитие зрительного восприятия. Развитие моторики рук.

Содержание: Сядьте за стол напротив ребенка Ии положите в стороне расческу, мочалку и зубную щетку так, чтобы он мог видеть, сколько действий он должен выполнить. Возьмите расческу в руку и скажите " причесывай волосы". Медленно покажите на себе, а потом на ребенке. Повторяйте несколько раз, чтобы ребенок запомнил. Таким же образом поступите с мочалкой и с зубной щеткой.

3.Релаксация.

ЗАНЯТИЕ № 15

1.Упражнение: "Открывать двери и ящики шкафов"

Цель: Повышение жизненно необходимой самостоятельности, тренировка мышц рук.

Содержание: Убедитесь, что ребенок смотрит на Вас, и спрячьте его любимую игрушку в шкаф. Закройте дверь. Возьмите ребенка за руку, подведите к двери и помогите открыть ее.

Покажите игрушку и дайте ему с ней несколько минут поиграть.

Повторяйте это действие несколько раз, постепенно уменьшая свою помощь. Таким же образом научите его открывать ящики.

2. Упражнение: "Наименование животных".

Цель: Развитие понимания речи взрослого, обозначение животных
(3 игрушки – собака, кошка, корова.)

Содержание: Покажите ребенку последовательно несколько игрушечных животных. Называйте каждое из них несколько раз, давая их, попросите: " Дай мне собачку?". Если ребенок даст вам не ту игрушку, исправьте его и попросите еще раз, до тех пор, пока не будет результата.

3. Релаксация.