

ПРИНЯТА

На педагогическом совете

МДОУ «Детский сад №1

«Звёздочка» комбинированного
вида» г. Шиханы

«28» августа 2024 г. Протокол № 1

УТВЕРЖДАЮ

Заведующий МДОУ «Детский
сад №1 «Звёздочка»

комбинированного вида»
Федотова С.В.

«28» августа 2024 г.

Приказ №53/01



**АДАПТИРОВАННАЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ
С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА
Муниципального дошкольного образовательного
учреждения «Детский сад №1 «Звёздочка» комбинированного
вида» г. Шиханы**

2024-2025г.

Оглавление

№

	Наименование разделов	Стр.
	ВВЕДЕНИЕ	4
1	ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ	7
1.1	Пояснительная записка	7
1.2	Цели и задачи Программы	8
1.3	Основные принципы и подходы к реализации Программы	8
1.3.1	Специфические принципы и подходы к формированию АОП ДОУ для обучающихся с РАС.	9
1.4	Значимые для разработки и реализации Программы характеристики	11
1.4.1	Особенности развития детей с РАС	11
1.4.2	Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра	12
1.5	Методические аспекты дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра	15
1.6	Планируемые результаты реализации Программы	23
1.6.1	Целевые ориентиры реализации Программы для обучающихся с РАС.	23
1.7	Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по АОП	27
2	СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ	29
2.1	Описание образовательной деятельности	30
2.1.1	«Социально-коммуникативное развитие»	30
2.1.2	«Речевое развитие»	31
2.1.3	«Познавательное развитие»	33
2.1.4	«Художественно-эстетическое развитие»	35
2.1.5	«Физическое развитие»	35
2.2	Пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с РАС.	37
2.3	Взаимодействие педагогических работников с ребенком с РАС.	45
2.3.1	Взаимодействие с семьей ребенка с РАС	46
2.3.2	Особенности взаимодействия педагогического коллектива с детьми РАС	46
2.3.3	Содержание работы учителя-дефектолога	48
2.3.4	Содержание работы учителя-логопеда	48
2.3.5	Содержание работы воспитателя	48
2.3.6	Содержание работы музыкального руководителя	49
2.3.7	Содержание работы инструктора по ФИЗО	49
2.4	Программа коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС	50
2.5	Часть программы, формируемая участниками образовательных отношений	66
3	ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ	67
3.1	Психолого-педагогические условия реализации Программы	67
3.2	Организация развивающей предметно-пространственной среды	67
3.3	Кадровое обеспечение	69
3.4	Материально-технические условия реализации Программы	71
3.5	Финансовые условия реализации Программы	72
3.6	Организация режима и распорядка дня	72

3.7	Планирование образовательной деятельности	79
3.8	Календарный план воспитательной работы	79
4	Перечень нормативных и литературных источников	82
5	Краткая презентация Программы	84

ВВЕДЕНИЕ

Адаптированная образовательная программа (АОП) дошкольного образования детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС)¹ - это образовательная программа, адаптированная для детей с РАС с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей, направленная на коррекцию и компенсацию нарушений развития и социальную адаптацию данной категории детей раннего и дошкольного возраста.

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

В клиническом отношении расстройства аутистического спектра в действующей в Российской Федерации Международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ- 10) относятся к диагностической группе F84 «Общие расстройства развития» (часто без перевода используется термин «первазивные», то есть всепроникающие, всеохватывающие расстройства) и включает три диагностических категории из F84: детский аутизм (F84.0), атипичный аутизм и синдром Аспергера. Чётких границ между указанными диагностическими категориями нет, и эта классификация оказалась ограниченно применимой в медицине и совсем неприменимой в образовательных целях. Ожидается, что в 2022 или в 2023 году закончится адаптация уже принятой ВОЗ МКБ-11, в которой все имеющие отношение к аутизму категории МКБ-10 объединены в «расстройства аутистического спектра» (РАС), категорию, ставшую официально принятой в российском образовании после 2012г. (закон «Об образовании в Российской Федерации»).

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

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

Очень важной особенностью для построения образовательного процесса является динамика РАС: она отличается разнообразием и низким уровнем предсказуемости, что затрудняет планирование, поскольку установление определённых временных параметров не опирается на ясные представления о динамике в планируемый временной период. Это не означает, что планирование образовательного процесса при РАС невозможно: требуется другой подход к планированию и специальное методическое обеспечение.

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

В психолого-педагогическом отношении дети с РАС выделены в особую группу, поскольку взаимодействие с другими людьми (в том числе, с родителями, воспитателями, педагогами, психологами) строится несколько иначе, чем при других нарушениях развития, в связи с качественными нарушениями коммуникации социального взаимодействия. Следовательно, решению традиционных задач **дошкольного образования должно предшествовать хотя бы частичное преодоление, смягчение обусловленных аутизмом трудностей**, прежде всего, социально-коммуникативных и поведенческих. В противном случае достижение целевых ориентиров в определённых Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) дошкольного образования (ДО) образовательных областях становится весьма проблематичным.

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

К наиболее общим положениям психолого-педагогической работы с детьми с аутизмом, которые учитываются в настоящей программе, следует отнести следующие:

регулирование уровня сенсорной насыщенности среды в соответствии с возможностями ребёнка;

структурирование времени - в целях преодоления трудностей восприятия и усвоения успешно организованных процессов, временной организации деятельности;

структурирование пространства - как способ, помогающий преодолению трудностей выбора в пространственной организации деятельности;

визуализация развивающих и обучающих средств, степень которой должна соответствовать возможностям ребёнка и перспективам его развития;

генерализация навыка - снятие (минимизация) зависимости навыка от несущественных факторов, препятствующих его переносу в другие условия; формирование функциональной значимости для ребёнка навыка как такового;

недостаточность возможностей (иногда невозможность) усвоения «из жизни» (имплицитно) смысла происходящего, новых навыков и умений (прежде всего, через игру и произвольное подражание). Вследствие этого возникает необходимость: а) определения соотношения имплицитных и эксплицитных (специально направленных на обучение определённым навыкам и умениям) методов обучения и воспитания, б) адаптации традиционных методов обучения с учётом особенностей развития детей с РАС;

отклонения от типичных представлений о принципе «от простого - к сложному», поскольку в условиях искажённого развития понятия о простоте и сложности могут быть очень индивидуальными;

учитывая искажённость (часто в сочетании с недоразвитием) формирования понятий при РАС, предпринимать индивидуализированные меры для оптимизации развития структуры мышления детей с аутизмом от свойственных раннему возрасту примитивных форм, учитывающих исключительно временные связи («после того - следовательно, в силу того»), к свойственной развитому мышлению схеме «индукция

- понятие - дедукция». Проблемы могут касаться как формирования понятия, так и реализации понятия в конкретные воплощения, что требует внимания специалиста - и, прежде всего, в дошкольном возрасте;

в мнемических и, что особенно важно, в собственно мыслительных процессах переходить с использованием соответствующих методов и технологий от декларативных (например, механического запоминания или установления формальной последовательности явлений и др.) к процессуальным механизмам (например, логической памяти или установлению причинно-следственных связей);

без коррекции проблем поведения содержательная работа по реализации программы дошкольного образования эффективной быть не может.

Неоднородность контингента детей дошкольного возраста с РАС требует дифференциации и индивидуализации коррекционно-образовательного процесса по всем составляющим образовательной траектории - содержательной, деятельностной и процессуальной, - что полностью соответствует принципу вариативности образования, понятному с учётом особенностей развития детей с РАС.

Индивидуализация образовательного процесса обеспечивается возможностью использования индивидуальных программ и учебных планов на основе регулярного контроля за ходом образовательного процесса с использованием как традиционных клинических и психолого-педагогических диагностических методов, так и соответствующих тестов.

Дифференциация образовательного процесса должна опираться на выделение определённых подгрупп детей с РАС на основе особенностей, непосредственно связанных с аутизмом и им обусловленных. Для этой цели более всего подходит классификация, использованная в DSM-5 (и, как ожидается, аналогичная или близкая к ней будет в МКБ-11), в основе которой - тяжесть расстройств и степень необходимой поддержки (коррекции)⁴. Следует учесть, что к детям младенческого и раннего возраста эта классификация ограниченно приложима.

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

тяжелой недостаточностью речевых и неречевых навыков общения, что приводит к серьёзным

нарушениям в функционировании;

крайне ограниченной возможностью инициировать социальные взаимодействия и минимальный ответ на социальные инициативы других;

отсутствием гибкости поведения, значительными трудностями с приспособлением к переменам и изменениям или ограниченные / повторяющиеся формы поведения, которые мешают и существенно затрудняют функционирование во всех сферах;

сильный стресс и/или выраженные затруднения при смене деятельности или переключении внимания.

Второй уровень — потребность в существенной поддержке, что проявляется: в заметной недостаточности речевых и неречевых навыков общения;

в выраженных затруднениях в социальном общении и взаимодействии даже при наличии поддержки;

в ограниченном инициировании социальных взаимодействий и ограниченном или ненормальном реагировании на социальные инициативы других;

в отсутствии гибкости в поведении, трудностях в приспособлении к переменам и изменениям или ограниченные / повторяющиеся формы поведения, которые проявляются с достаточной частотой и заметны стороннему наблюдателю, а также мешают функционированию в различных ситуациях;

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

Первый уровень — потребность в поддержке, при котором отмечается следующее: без поддержки и содействия недостаточность социального общения приводит к заметным нарушениям;

сложности с инициированием социальных взаимодействий, нетипичные или неудачные реакции на обращения со стороны окружающих;

сниженный интерес к социальным взаимодействиям;

негибкое поведение препятствует функционированию в разных ситуациях (недостаточный уровень генерализации навыков и умений);

сложности с переключением от одного вида деятельности к другому; проблемы с организацией и планированием, препятствующие независимости поведения и деятельности.

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

Несмотря на то, что классификация DSM-5 даёт лишь частичное представление о неоднородности контингента детей дошкольного возраста с РАС, из неё следует необходимость дифференцированного подхода к формированию образовательной траектории дошкольного образования детей с РАС во всех её составляющих (содержательном, деятельностном и процессуальном). Этим будет обеспечена возможность реализации особых образовательных потребностей аутичных детей дошкольного возраста и непрерывность перехода к одному из вариантов АОП начального общего образования (НОО) обучающихся с РАС.

АОП разрабатывается с целью обеспечения равенства возможностей коррекции и(или) компенсации нарушений развития, достижения возможно более высокого уровня социальной адаптации или социализации, оптимизации развития детей с РАС в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, национальности, языка, социального статуса и других особенностей.

Программа определяет примерное поэтапное содержание образовательных областей с учетом особенностей развития детей с РАС и динамики коррекционной работы и, в соответствии с требованиями ФГОС ДО, включает три основных раздела целевой, содержательный и организационный.

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

Содержательный раздел Программы включает описание образовательной деятельности по пяти образовательным областям: социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие,

речевое развитие, художественно-эстетическое развитие, физическое развитие; формы, способы, методы и средства реализации программы, которые отражают аспекты образовательной среды: предметно-пространственная развивающая образовательная среда; характер взаимодействия со педагогическим работником; характер взаимодействия с другими детьми; система отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому; содержание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития обучающихся (программу коррекционно-развивающей работы).

Содержательный раздел Программы включает описание коррекционно-развивающей работы, обеспечивающей адаптацию и включение обучающихся с ОВЗ в социум.

Программа коррекционно-развивающей работы является неотъемлемой частью адаптированной образовательной программы дошкольного образования обучающихся с РАС что обеспечивает достижение максимальной реализации реабилитационного потенциала.

Организационный раздел программы содержит психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка с РАС, особенности организации развивающей предметно-пространственной среды, федеральный календарный план воспитательной работы с перечнем основных государственных и народных праздников, памятных дат в календарном плане воспитательной работы Организации, распорядок и/или режим дня, особенности организации предметно-пространственной развивающей среды, а также психолого- педагогические, кадровые и финансовые условия реализации программы.

1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

1.1 Пояснительная записка

Адаптированная образовательная программа (далее АОП) для детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС) — это образовательно - методическая документация, определяющая рекомендуемые федеральным государственным образовательным стандартом объем и содержание воспитательно-образовательной работы, планируемые результаты освоения образовательной программы, примерные условия образовательной деятельности.

Программа включает в себя вопросы воспитания и образования детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Адаптированная образовательная программа для детей с РАС МДОУ «Детский сад №1 «Звёздочка» комбинированного вида» г. Шиханы разработана в соответствии с:

- Федеральной адаптированной образовательной программой дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Приказ Минпросвещения России от 24.11.2022 N 1022 "Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья"(Зарегистрировано в Минюсте России 27.01.2023 N 72149)

- Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (Утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155) (далее - ФГОС);

- Федеральным законом от 29 декабря 2012 г, М 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;

- Санитарно-эпидемиологическими требованиями к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных организациях СП 2.4.3648-20(Утверждены Постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.09.2020, №28);

- Примерная АООП ДО для детей раннего и дошкольного возраста с РАС (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 18 марта 2022 г. № 1/22)

- Приказ Министерства просвещения РФ от 31 июля 2020г. № 373 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 31.08.2020 № 59599).

- Постановлением Правительства Саратовской области «Об утверждении концепции комплексного

сопровождения людей с расстройствами аутистического спектра и другими ментальными нарушениями на 2022-2024годы» от 25.11.2022 г. № 1138-п

- Уставом МДОУ «Детский сад №1 «Звёздочка» комбинированного вида» г. Шиханы.

1.2. Цель и задачи Программы

Адаптированная образовательная Программа ДО для детей с РАС создана с целью обеспечения условий для дошкольного образования, определяемых общими и особыми потребностями обучающегося раннего и дошкольного возраста с РАС, индивидуальными особенностями его развития и состояния здоровья.

Цель АООП дошкольного образования детей с РАС достигается посредством решения следующих задач:

1. Реализация содержания АООП ДО;
2. Коррекция недостатков психофизического развития обучающихся с РАС;
3. Охрана и укрепление физического и психического здоровья обучающихся с РАС, в том числе их эмоционального благополучия;
4. Обеспечение равных возможностей для полноценного развития ребенка с РАС в период дошкольного образования независимо от места проживания, пола, нации, языка, социального статуса;
5. Создание благоприятных условий развития в соответствии с их возрастными, психофизическими и индивидуальными особенностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка с РАС как субъекта отношений с педагогическим работником, родителями (законными представителями), другими детьми;
6. Объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;
7. Формирование общей культуры личности обучающихся с РАС, развитие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирование предпосылок учебной деятельности;
8. Формирование социокультурной среды, соответствующей психофизическим и индивидуальным особенностям развития обучающихся с РАС;
9. Обеспечение психолого-педагогической поддержки родителей (законных представителей) и повышение их компетентности в вопросах развития, образования, реабилитации (абилитации), охраны и укрепления здоровья обучающихся с РАС;
10. Обеспечение преемственности целей, задач и содержания дошкольного и начального общего образования.

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

1.3 Основные принципы и подходы к реализации Программы

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

- Принцип системного, целостного и динамического изучения ребёнка: опора на зону ближайшего развития с учётом актуального уровня развития ребёнка;
- Принцип коррекционной направленности воспитательно-образовательного процесса;
- Принцип признания каждого ребенка полноправным участником образовательного процесса;
- Принцип поддержки детской инициативы и формирования познавательных интересов каждого ребенка;
- Принцип интеграции образовательных областей;

- Принципы интеграции усилий специалистов;
- Принцип универсализма: привлечение ребенка к разнообразным видам деятельности;
- Принцип сотрудничества: формирование личности ребенка происходит в сотрудничестве и совместной деятельности всех специалистов МДОУ, детей и родителей;
- Принцип комплексности: решение любой педагогической задачи с учетом всех факторов (состояние здоровья ребенка, оказывающее влияние на его работоспособность, интересы, потребности, уровня развития ребенка, сложности задачи).
- Поддержка разнообразия детства.
- Сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека.
- Позитивная социализация ребенка.
- Личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия педагогических работников и родителей (законных представителей), педагогических и иных работников Организации) и обучающихся.
- Содействие и сотрудничество обучающихся и педагогических работников, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений.
- Возрастная адекватность образования. Данный принцип предполагает подбор образовательными организациями содержания и методов дошкольного образования в соответствии с возрастными особенностями обучающихся.

1.3.1 Специфические принципы и подходы к формированию АОП ДОУ для обучающихся с РАС

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

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

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

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

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

4. Важным аспектом и одновременно предпосылкой социального взаимодействия является нарушенная при РАС способность понимать мотивы поведения, причины поступков и действий других людей, способность предвосхищать, предугадывать их действия и поведение, предполагать их возможные последствия и результаты. Без таких возможностей другой человек становится для ребёнка с РАС непредсказуемым, взаимодействие с ним может невольно индуцировать защитные реакции

(включая страхи, агрессию, стереотипные формы поведения), что часто становится причиной тех или иных форм проблемного поведения и социальной дезадаптации.

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

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

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

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

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

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

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

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

Подготовка к определению стратегии образовательных мероприятий должна включать:

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

процессуальному направлению);

- мониторинг реализации принятой индивидуальной коррекционно-образовательной программы.

1.4 Значимые для разработки и реализации Программы характеристики

1.4.1 Особенности развития детей с расстройством аутистического спектра (РАС)

В особой помощи нуждаются дети с аутизмом (от греч. ашоз — сам), имеющие сложные симптомы социальных, коммуникативных и поведенческих нарушений. Для этих детей характерны уход в себя, отчужденность и отрешенность, наличие моторных и вербальных стереотипов, ограниченность интересов, нарушения поведения. Суть нарушения при аутизме заключается в том, что мозг у данного ребенка обрабатывает сенсорную информацию иначе, чем это происходит у здорового человека. Эти нарушения являются последствиями расстройства у детей эмоционально-волевой сферы. Для них свойственно искаженное психическое развитие, которое охватывает сенсомоторную, перцептивную, речевую, интеллектуальную и эмоциональную сферы. Причиной аутизма являются органические нарушения центральной нервной системы, обусловленные генетическими факторами, родовыми травмами. Вирусными инфекциями у беременной женщины. Диагностика аутизма базируется на выделении в большей или меньшей степени основных специфических признаков:

- равнодушия, отчужденности (ребенок проявляет полное безразличие к своим сверстникам);
- пассивности (ребенок стремится к уединению, не проявляет никакой инициативы, а если проявляет активность, то странную, так как ведет односторонний разговор, не выслушивая ответы);
- эхолалии (бессмысленного повторения фраз, слов);
- стереотипных действий (повторяющихся, навязчивых движений).

У этих детей наблюдаются нарушение речевого развития (речь автономна, эгоцентрична, оторвана от реальности), различные страхи, боязнь телесного и зрительного контактов. Четыре основные категории детей с аутизмом (по классификации О.С.Никольской):

К первой категории относятся дети с отрешенностью от внешней среды. Для них характерны наиболее тяжелые нарушения: они не имеют потребности в контактах, не овладевают навыками социального поведения, у них, как правило, не наблюдается стереотипных действий. Они требуют внимания родителей, полностью беспомощны, почти не владеют навыками самообслуживания. В условиях интенсивного психолого-педагогического сопровождения эти дети смогут ориентироваться в домашней обстановке, элементарно себя обслуживать.

Дети второй категории отвергают внешнюю среду. Они более контактны по сравнению с детьми первой категории. Но страх у них сильнее, чем у других категорий детей с аутизмом. Аффекты, протест вызывают изменения в поведении даже в привычной среде. Считают, что дети уходят от неприятных переживаний посредством аутостимуляции. Это могут быть повторяющиеся движения (перебежки, бег по кругу), сенсорные действия (подергивание уха, закручивание ленточек, нюханье флакончика), речевые стереотипии (повторение фраз, стихов, припевов). Можно предположить, что эти действия вызывают у детей приятные эмоции, они заглушают неприятные впечатления от ближайшего окружения. Некоторые дети болезненно привязаны к матери, не переносят ее отсутствия. В контакты вступают неохотно. Отвечают односложно или молчат. При своевременно организованном психолого-педагогическом сопровождении дети этой группы могут быть подготовлены к обучению по программе общеобразовательной или вспомогательной школы.

В третью категорию выделяют детей с замещением внешней среды. Их поведение ближе к психопатоподобному. Возможны немотивированные вспышки агрессии. Дети эмоционально обеднены, но у них более развернутая речь, чем у детей 1-й и 2-й категории, они несколько лучше адаптированы в быту. При своевременном и правильно организованном психолого-педагогическом сопровождении они могут учиться в общеобразовательной школе.

Четвертая категория. У этих детей менее выражены аутистические признаки. Они усваивают поведенческие штампы. Их настроение зависит от эмоциональных реакций окружающих людей. Такие дети остро реагируют на резкие замечания, пугливы в контактах, пассивны, сверхосторожны, но любят природу, животных, поэзию. Нередко обнаруживают одаренность в какой-то

области. Они, как правило, могут обучаться в общеобразовательной школе.

Категории детей с аутизмом отличаются большим разнообразием. Выделяют наиболее часто проявляющиеся нарушения:

- стремление к изоляции,
- странности в поведении,
- манерность.

Дети с РАС требуют взаимодействия медиков, педагогов, родителей. Только комплексный целостный подход может быть эффективен. От родителей и педагогов требуется признание того, что такие дети нуждаются в понимании, в дополнительной поддержке. Специализированная помощь нужна на протяжении всей их жизни, они нуждаются в лечении и обучении одновременно.

1.4.2 Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра

В законе «Об образовании в Российской Федерации» (ст.79, пункт 2) указано, что для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (в том числе для детей с расстройствами аутистического спектра) создаются специальные условия получения образования. В той же статье (пункт 3) поясняется, что специальные условия подразумевают специальные программы и методы, учебники и пособия, дидактические материалы и технические средства, а также использование помощников (ассистентов).

Специальные условия получения образования должны обеспечивать реализацию особых (специальных) образовательных потребностей, которые для детей с РАС в современных официальных документах, фактически, не сформулированы.

Термины «особые образовательные потребности» и «специальные условия образования» не входят в число основных понятий, перечисленных в статье 2 закона «Об образовании в Российской Федерации». Вместе с тем, значение этих понятий для содержания и организации образовательного процесса исключительно велико: без учета особых образовательных потребностей и создания соответствующих специальных условий образования обучающихся с РАС эффективный коррекционно-образовательный процесс просто невозможен.

Необходимо определить, что именно понимается под «особыми образовательными потребностями» обучающихся с РАС, и каким требованиям эти потребности должны удовлетворять.

С.А. Морозов выделил следующие ***особые образовательные потребности обучающихся с РАС:***

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

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

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

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

Особенности восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик окружающего лежат в основе трудностей ориентировки во времени (вчера - сегодня - завтра, сначала - потом и т.п.), искажения процессов формирования и использования опыта (впечатления накапливаются, но не становятся опытом в традиционном смысле этого слова, то есть основой для решения грядущих жизненных задач; обладая информацией, иногда очень большой, человек с аутизмом не может выбрать (и, тем более, использовать) то, что соответствует заданному - потребности, необходимости, желанию и т.д.), процессов воображения (символизации). Психофизиологическая основа этого явления изучена недостаточно, но, тем не менее, его ближайшее следствие очевидно: это трудности восприятия, усвоения сукцессивно организованных процессов, что в случае РАС - общепризнанный в науке факт.

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

фрагментарность восприятия: интрамодальная (трудности формирования мономодального сенсорного образа - зрительного, звукового и др.), межмодальная (трудности формирования полисенсорного образа), в рамках феномена слабости центральной когеренции¹ (фиксация на мелких деталях при трудности или невозможности формирования целостного образа);

симультанность восприятия;

трудности восприятия сукцессивно организованных процессов.

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

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

В части случаев хорошие результаты даёт ведение дневника (естественно, с помощью родителей) в доступной форме (текст, фотографии с подписями или без них). Дневник представляет собой, фактически, то же расписание, но обращённое в прошлое, он позволяет представить прожитый период как целое, увидеть последовательность событий, осознать их взаимосвязь на доступном уровне.

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

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

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

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

одно и то же задание ребёнок выполняет с разными специалистами, занятия проводятся в

¹ Под феноменом слабости центральной когеренции понимают сконцентрированность на деталях сенсорного воздействия при затруднённости восприятия целостного образа.

разных помещениях. Важно, чтобы задания были хорошо отработаны, и вероятность нежелательных реакций на изменения была минимальной;

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

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

любые иные способы генерализации навыка.

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

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

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

Особенности проблемного поведения ребёнка с аутизмом разнообразны: агрессия и аутоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные смех, плач, крик, различного рода стереотипии (двигательные, сенсорно-двигательные, речевые и т.д.). Такие поведенческие проявления препятствуют развитию ребёнка, затрудняют (при резкой выраженности делают фактически невозможным) учебный процесс и само взаимодействие с другими людьми.

Коррекция проблемного поведения² - не только один из важнейших разделов комплексной коррекции аутистических расстройств, но часто и в значительной степени условие работы по другим направлениям. Особая роль принадлежит функциональному анализу поведения, одному из разделов бихевиоризма и прикладного анализа поведения. Предполагается, что любое поведение, в том числе и проблемное, выполняет определённую функцию, через поведенческий акт индивид осознанно или неосознанно сообщает о какой-то потребности, каком-то своём состоянии, об отношении к ситуации. Изучая информацию, связанную с появлением определённого поведенческого акта, в АВА полученные сведения используют для определения и использования таких изменений в окружающем, которые снижают частоту или предупреждают нежелательные поведенческие проявления. Несмотря на то, что такой поведенческий подход считается наиболее эффективным, он иногда не даёт желаемых результатов, так как причины, вызывающие то или иное поведение, могут носить эндогенный характер.

² Подробно о методах коррекции поведения у детей с аутизмом можно прочитать во многих источниках, например, С.С. Морозова, 2007; 2013; О. Мелешкевич, Ю. Эрц, 2014; Ф.Р. Волкмар, Л.А. Вайзнер, 2014; С. Дж. Роджерс и др., 2016; F.R. Volkmar, R.Paul, A.Klin, D.Cohen, 2005 и мн. др.

В рамках развивающих методов используются иные подходы к коррекции проблемного поведения (О.С. Никольская и др., 2007; С. Гринспен, С. Уидер, 2013).

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

Отмеченные особые образовательные потребности отражают специфические для аутизма проблемы воспитания и обучения, однако, помимо них, трудности образовательного процесса могут быть связаны со следствиями особых образовательных потребностей (например, искажение и задержка речевого развития в силу невозможности восприятия сукцессивно организованных процессов), а также с коморбидными расстройствами. Это полностью согласуется с практикой: как правило, у ребёнка с РАС помимо сугубо аутистических проявлений могут быть и другие, свойственные не только аутизму расстройства³ (интеллектуальные, речевые, сенсорные, двигательные и др.).

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

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

Нарушения восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик ближе к основному нарушению (расстройствам функций тонического блока мозга). Соответственно, здесь могут использоваться методы и компенсации, и коррекции; чаще, чем при нарушениях более высокого уровня, возникает необходимость медикаментозной терапии. Из классических признаков аутизма ближе всех к основному нарушению стереотипии компенсаторного и гиперкомпенсаторно-аутостимуляционного характера⁴ и, отчасти, кататонический вариант стереотипий.

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

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

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

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

³ Вопрос о природе коморбидности (наличии патогенетической связи с аутизмом или просто совпадения по времени) очень сложен и решается разными авторами неодинаково.

⁴ См. классификацию стереотипий при РАС - С.А. Морозов, 2014; 2015.

1.5 Методические аспекты дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра

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

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

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

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

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

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

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

коррекция качественных нарушений коммуникации и качественных нарушений социального взаимодействия является предпосылкой и условием освоения программы по социально-коммуникативному развитию (образовательная область);

коррекция нарушений речевого развития находится примерно в таком же отношении к освоению программы речевого развития и отчасти социально-коммуникативного развития;

коррекция (или смягчение) проблем поведения - условие реализации всех программ дошкольного образования;

коррекция нарушений развития сенсорно-перцептивной сферы и развитие самостоятельности

также вносит вклад в создание условий реализации всех программ дошкольного образования;

формирование невербальных предпосылок интеллектуальной деятельности исключительно важно (особенно у детей с тяжёлыми и осложнёнными формами аутизма) для подготовки к развитию познавательной деятельности;

формирование навыков самообслуживания и социально-бытовых навыков обеспечивает возможность усвоения регламента жизни ДОО и становится основой формирования жизненных компетенций не только в дошкольном, но и в начальном общем образовании.

Собственно коррекционная работа и освоение содержания образовательных областей близки содержательно (общность сфер развития) и функционально (результаты коррекционной работы - предпосылка и условие освоения программ образовательных областей), однако, между ними есть и существенные различия; в связи с этим постепенный переход от специальных методов коррекции аутизма к использованию традиционных методов дошкольного образования предполагает решение нескольких задач.

В начале дошкольного возраста (3 -3,5 года) происходит установление диагноза из входящих в РАС⁵, появляется возможность установить психолого-педагогический профиль развития ребёнка и решить вопрос об основном коррекционном подходе. В настоящее время существует широкий спектр методических подходов на одном полюсе которого директивные поведенческие подходы (классический АВА по Ловаасу; ТЕАССН), на другом - развивающие эмоционально-ориентированные подходы (эмоционально-смысловой подход по О.С. Никольской, «Floortime» С. Гринспена и С. Уидер); между этими полюсами - различные сочетания поведенческих и развивающих подходов.

Аргументами в пользу выбора поведенческих подходов (прежде всего, АВА по Ловаасу) являются:

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

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

- сверхпривязанность к матери, симбиоз; выраженный страх взаимодействия с людьми; гиперсензитивность к тактильному контакту; выраженная процессуальность аутистических расстройств; глубокие нарушения эмоциональной сферы

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

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

поведение, в основном, поддаётся контролю.

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

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

Поскольку сопровождение - прежде всего, психолого-педагогическое - детей с аутизмом продолжается на протяжении длительного времени, иногда многие годы, коррекционная работа является актуальной в течение всего дошкольного периода, но её место в общей структуре сопровождения меняется в зависимости от результатов.

Если в начале дошкольного периода коррекция основных проявлений аутизма может быть

⁵ После введения МКБ-11 появится официальный медицинский диагноз «расстройство аутистического спектра»

единственным содержанием сопровождения, то по мере смягчения и(или) преодоления поведенческих, социально-коммуникативных, речевых проблем осуществляется постепенный переход от чисто коррекционных методов к традиционным развивающим методам с использованием необходимых коррекционных приёмов; обычно, доля последних постепенно уменьшается, но может в той или иной форме сохраняться столько времени, сколько это необходимо.

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

Этапы дошкольного уровня образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра

Чаще всего от психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) ожидают определения образовательного маршрута ребёнка с ОВЗ и мониторинга его реализации. В случае РАС - в связи с исключительной клинической и психолого-педагогической полиморфностью - представляется более целесообразным использовать категорию *индивидуальной образовательной траектории*⁶, так как она предлагает более глубокую и всестороннюю проработку предлагаемых решений по трём направлениям: содержательному, деятельностному и процессуальному.

Содержательное направление подразумевает вариативные учебные планы и образовательные программы (в том числе адаптированные), а также существующие образовательные стандарты, определяющие индивидуальный образовательный маршрут (в нашем случае - ФГОС дошкольного образования).

Деятельностное направление рассматривают (в частности, в документах ЮНЕСКО) как специальные педагогические технологии, то есть как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия. Главная задача деятельностного направления - выбор оптимальных форм получения образования; в случае детей с РАС этот вопрос стоит очень остро.

Процессуальное направление - это технологии организации образовательного процесса.

Прежде, чем характеризовать индивидуальную образовательную траекторию дошкольного образования ребёнка с аутизмом, следует отметить, что дошкольное образование этой категории детей рассматривается как часть единого общего коррекционно-образовательного процесса, который, в свою очередь, является начальным этапом всего жизненного пути человека с РАС.

Во ФГОС дошкольного образования (пункт 1.6, подпункт 3) говорится об обеспечении «преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в рамках образовательных программ различных уровней (далее - преемственность основных образовательных программ дошкольного и начального общего образования)». Подготовка ребёнка с аутизмом к школьному обучению, проведённая с учётом особенностей его развития (как индивидуальных, так и свойственных аутизму в целом), является практическим воплощением отмеченного выше принципа преемственности и никак не противоречит «уникальности и самоценности детства».

В силу особенностей психики детей с аутизмом хотя бы относительно успешный переход от дошкольного уровня образования к школьному никакая преемственность программ не обеспечит, если в дошкольном возрасте не будет заложена подготовка детей с РАС к школьному обучению. Вопрос заключается лишь в том, какой именно должна быть эта подготовка.

Необходимо ещё раз подчеркнуть, что основные нарушения, свойственные РАС, относятся преимущественно к вторичному уровню клинико-психологической структуры, то есть потенциально доступны психолого-педагогической коррекции. В ходе лечебно-коррекционного процесса происходят изменения состояния ребёнка, что особенно проявляется в дошкольном возрасте (динамика изменений разнообразная, но в целом, как правило, положительная). Как уже отмечалось выше, это создаёт необходимость изменения целей и задач воспитания и обучения детей дошкольного возраста с РАС, что находит отражение в периодизации образовательного процесса в дошкольном возрасте.

Боле чем тридцатилетний опыт работы с аутичными детьми, включая их подготовку к школе, позволяет выделить следующие этапы дошкольного образования: помощь в раннем возрасте, начальный, основной, пропедевтический.

⁶ Понятия «образовательной траектории», «образовательного маршрута» не являются официально утверждёнными и могут допускать иную трактовку.

Что касается *индивидуальной образовательной траектории ранней помощи детям с группой риска по РАС*, то её *содержательное направление* должно определяться ФГОС дошкольного образования и разработанной на его основе примерной АОП дошкольного образования детей с РАС. Однако, ФГОС дошкольного образования специально о ранней помощи фактически умалчивает, а Концепция РП нуждается в конкретизации в отношении РАС (как, впрочем, и других нарушений развития, требующих ранней помощи)⁷. Так или иначе, программы помощи в раннем возрасте должны быть строго индивидуальными. Кроме того, на этом этапе комплексного сопровождения очень важно уделять должное внимание не только коррекционной работе, но и диагностике, сбору и анализу данных для уточнения выбора основного коррекционного подхода и индивидуальной программы развития.

Деятельностное направление в российской практике сформировано недостаточно: существующие структуры (Санкт-Петербург, Псков, Великий Новгород и др.) в настоящее время оказывают помощь в раннем возрасте детям с повышенным риском развития аутизма. Эта работа пока не носит систематического характера: официальные документы, регламентирующие РП детям группы риска по РАС, только разрабатываются, да и само официальное определение группы повышенного риска формирования РАС не сформулировано.

К методическим подходам, применяемым в помощи в раннем возрасте детям с аутизмом за рубежом, можно отнести «Раннее интенсивное поведенческое вмешательство» (Early Intensive Behavioral Intervention, EIBI)⁵ и «Денверскую модель раннего вмешательства» (Early Start Denver Model, ESDM), опирающиеся, в основном, на различные варианты АВА, и «Модель, основанная на развитии, индивидуализации и взаимоотношениях» (часто даже в литературе на русском языке используют английскую аббревиатуру «DIR-FT», или «Floortime», в дословном переводе - «время на полу»), которую относят к развивающим эмоционально ориентированным методическим подходам. Из отечественных методических подходов следует отметить эмоционально-смысловой подход (далее - «ЭСП»), разработанный сотрудниками Института коррекционной педагогики РАО и кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова; этот подход не получил достаточного практического применения в раннем возрасте из-за отсутствия в РФ системы ранней диагностики РАС и ранней помощи детям с РАС (группы риска по РАС), но имеющийся опыт и теоретические положения, лежащие в основе этого методического подхода, позволяют считать его безусловно полезным для оказания ранней помощи детям с РАС.

Несмотря на различную методическую основу, в перечисленных подходах можно выделить ряд общих черт:

- начальной формой работы являются индивидуальные занятия с постепенным переходом к занятиям в малой группе;

- все названные подходы стараются «идти от ребёнка» (хотя трактуют этот принцип не вполне одинаково);

- отводится большая роль привлечению родителей к работе с ребёнком;

- принципиально допускается параллельное использование других методов;

- подразумевается или не отрицается использование психофармакотерапевтических средств.

Существуют и различия между отмеченными четырьмя методами. Например, в EIBI меньше, чем в других методах, уделяют внимание развитию игровой деятельности; если ESDM и EIBI ориентируются, в основном, на трудности ребёнка, обусловленные аутизмом, то Floortime и ЭСП - на развитие и коррекцию эмоциональной сферы и др.

Так или иначе, наличие разных методических подходов создаёт основы для гибкого подхода к реализации ранней помощи, большей степени её индивидуализации.

Процессуальное направление ранней помощи за рубежом представлено очень по-разному. Этими проблемами занимаются специализированные центры, дошкольные организации; ранняя помощь может оказываться как в учреждении, так и на дому. Оптимальный объём занятий не определён, в качестве критерия используют примерно 25 часов в неделю, хотя на практике многие государственные учреждения предлагают меньший объём, лишь несколько часов в неделю. Считается, что родители

⁷ См. С.А. Морозов, С.С. Морозова, Т.И. Морозова. Некоторые особенности ранней помощи детям с расстройствами аутистического спектра. - Аутизм и нарушения развития, 2017, №2. - С. 19-31.

должны сами выбирать и учреждение, которое будет оказывать помощь их ребёнку, и принимать активное участие в разработке программы, учебного плана.

В Российской Федерации в соответствии с Концепцией ранней помощи, предполагается создание центров ранней помощи разной ведомственной принадлежности (здравоохранение, образование, социальная защита) в зависимости от сложившейся в регионах традиции; существуют и негосударственные центры ранней помощи. Структура таких центров и их кадровое обеспечение в настоящее время разрабатываются. Очень важным представляется создать такие условия, чтобы инициатива обращения в центр ранней помощи исходила от родителей: в этих случаях легче формируется внимательное, активное отношение родителей к ребёнку и его проблемам, и, как правило, эффективность помощи выше. Для того, чтобы такая система сложилась, очень важно среди родителей маленьких детей (если к этому есть показания, то и в дородовой период) провести деликатную, тактичную, с соблюдением всех правил деонтологии информационную работу о важности ранней помощи, о тех признаках, которые должны стать побудительными моментами для обращения за ранней помощью. Роль специалистов в этом случае также очень велика, но акцент должен быть сделан на убеждении, добром и квалифицированном совете, формировании у родителей способности к выбору правильного решения.

Начальный этап. Переход к начальному этапу ДО происходит с установлением диагноза РАС (или из входящих в РАС) и характеризуется возможностью:

определить степень тяжести аутистических расстройств (по DSM-5);

определить психолого-педагогический профиль развития;

решить вопрос об установлении инвалидности и в случае её установления сформировать индивидуальную программу реабилитации/абилитации;

составить индивидуальную программу коррекции и развития (с учётом результатов ранней помощи и трёх предыдущих пунктов).

Главная задача начального этапа дошкольного образования - создать условия для освоения детьми с РАС ООП дошкольного образования в той или иной форме, по возможности приближенной к тому, что используется в ДОО традиционно, к включению в групповые формы занятий.

Можно выделить три наиболее типичных варианта организационного решения начального этапа дошкольного образования детей с РАС или, другими словами, **процессуального направления образовательной траектории начального этапа дошкольного образования детей с РАС.**

1. В системе ранней помощи проблему адаптации ребёнка с РАС к ДОО решить сложно по нескольким причинам.

Это трудно сделать по времени: группа риска по РАС выявляется примерно в 1,5 года (для России это пока в будущем), диагноз устанавливается в 3-4 года, то есть на решение отмеченных выше проблем остаётся примерно 2 года, чего практически всегда недостаточно.

Коррекция аутизма требует достаточно большого объёма индивидуальной работы с использованием специальных методов; система ранней помощи ориентирована именно на индивидуальную работу, но большой объём занятий (20-40 часов в неделю) и специализацию именно в коррекции РАС при методическом плюрализме (использование эмоционально-смыслового подхода, DIR-FT, PRT) представить трудно, так как система ранней помощи ориентирована на вмешательство при широком спектре проблем.

Это направление становится особенно привлекательным, если преодолеть некоторую методическую ограниченность (особенно в случае EIBI) и обеспечить конструктивное взаимодействие с медицинским сопровождением.

2. Вторым вариантом перехода от ранней помощи к ДОО является Региональный ресурсный центр помощи детям с РАС, модель которого во многих отношениях отработана в практике зарубежных и отечественных организаций.

Такие центры, в частности, достаточно распространены в штатах восточного побережья США. Чаще всего это небольшая (редко больше 30-40 воспитанников) негосударственная организация, главная задача которой - смягчение аутистических проблем до уровня, обеспечивающего интеграцию в детский сад или начальную школу.

Несмотря на негосударственный статус, эти центры занимают своё вполне определённое место в системе муниципального образования. Почти за полвека все участники образовательного процесса

убедились, что наибольший эффект при РАС даёт ранняя интенсивная специализированная помощь, обеспечить которую в муниципальном образовательном учреждении очень сложно, потому что:

требуются высококвалифицированные специалисты по коррекции аутизма, которых нужно обеспечить постоянной нагрузкой и высокой зарплатой;

несмотря на повышающий коэффициент (например, в штате Нью-Джерси он составляет

3) , финансовое обеспечение (федеральное плюс от штата плюс от муниципального учебного округа) оказывается недостаточным. Негосударственный статус позволяет широко использовать возможности благотворительности и доводить повышающий коэффициент до 6-7, в результате чего хотя бы на начальном этапе становится возможной в достаточном объёме работа «один на один»;

в небольшом учреждении, где нет нормативных ограничений, действующих в муниципальных организациях, гораздо легче внедрять новые научно-методические разработки и учитывать индивидуальные особенности учащихся;

сотрудничество с государством и, следовательно, основа финансирования зависит от успешности Центра, поэтому его руководство и сотрудники очень заинтересованы в хорошем результате и высоком качестве работы.

Если желаемого результата не удавалось добиться до наступления школьного возраста (в США - 5 лет), обучение в Центре может продлеваться. Известны случаи, когда воспитанникам Центра с наиболее тяжёлыми формами аутизма было более 50 лет, то есть, возвращаясь к теме настоящей главы, начальный этап оказывался фактически неограниченным по времени, поскольку основной задачи - возможности интеграции в коллектив сверстников - не удавалось достичь своевременно. Конечно, после определённого возраста Центр переставал выполнять образовательные функции и становился, скорее, местом сопровождаемого проживания и, иногда, занятости, но, по существу, начальный этап оказывался единственным в связи с тяжестью и ригидностью аутистических проявлений.

В России решением задач начального этапа дошкольного образования детей с РАС в обозначенном выше ключе занимаются в основном негосударственные, чаще всего общественные благотворительные организации. Важнейшие вопросы координация их деятельности с ДОО и другими государственными структурами в настоящее время не решены.

Третий вариант - создать такие условия в детском саду, при которых станет реально возможным постепенное включение ребёнка с аутизмом в систему дошкольного образования.

В качестве примера приведём представляющий большой интерес опыт более чем 20-летней работы детского сада №214 г. Краснодара⁸. Для каждого ребёнка с аутизмом на основе диагностических данных разрабатывается индивидуальный план развития. Согласно этому плану занятия начинаются с непродолжительных индивидуальных коррекционных занятий в группах кратковременного пребывания с использованием как поведенческих, так и развивающих методов. Цель таких занятий - подготовка каждого ребёнка к интеграции в группу с подходящей ему по уровню развития программой.

Итак, мы рассмотрели три возможных решения организации помощи детям с РАС на начальном этапе дошкольного образования; у каждого из этих решений есть сильные и слабые стороны. Представляется, что практические решения не должны следовать альтернативному принципу, приведённые направления скорее дополняют друг друга.

В первом варианте весьма ценно, что помощь начинается очень рано, изначально носит специализированный характер, обеспечивается непрерывность и преемственность между этапами ранней помощи и начальным этапом дошкольного образования.

Преимуществом Центра помощи детям с аутизмом являются возможности реализации интенсивных специализированных занятий с научно обоснованным выбором методического подхода (или совмещением элементов нескольких подходов) и пролонгации занятий за пределы не только начального этапа, но дошкольного возраста в целом в зависимости от динамики коррекционного процесса. Это очень важно для детей с тяжёлыми, осложнёнными и резистентными по отношению к коррекции формами РАС.

Главным преимуществом проведения начального этапа в ДОО является возможность гибкой, постепенной, контролируемой инклюзии. Это особенно ярко проявляется в условиях комплекса

⁸ В настоящее время на базе ДОО №214 создаётся Краснодарский краевой ресурсный центр образования обучающихся с РАС.

«детский сад - начальная школа», когда отмеченные положительные возможности распространяются на более продолжительный период, что позволяет им быть более эффективными.

Таким образом, начальный этап может проходить в форме индивидуальных занятий в ресурсном центре или в группе кратковременного пребывания в ДОО (с постепенным увеличением продолжительности пребывания и объёма недельных занятий).

Поскольку контингент детей с РАС характеризуется высокой неоднородностью, динамика изменений под влиянием коррекционных воздействий и статус детей на выходе этапа ранней помощи (старта начального этапа), будет различным. Учитывая, что период, наиболее опасный в плане регресса, относится к раннему, но не к дошкольному возрасту, вероятность регресса достаточно мала, и специально эти случаи можно не рассматривать.

Для детей исходно **первого уровня** тяжести аутистических расстройств к концу начального этапа уровневая принадлежность сохраняется, главная задача в типичном случае выполняется, ребёнок переходит к основному этапу дошкольного образования; организационные решения: группы комбинированного вида (не более 10 человек в группе из которых до 3 детей с РАС), компенсирующего вида (не более 5 детей с РАС). В переходный период, возможно, потребуется помощь тьютора и сокращённая продолжительность пребывания ребенка в группе.

Для детей исходно **второго уровня** тяжести аутистических расстройств возможно два варианта результатов начального этапа:

успешный, когда уровень тяжести аутистических расстройств понижается до первой с соответствующими организационными решениями;

относительно успешный, когда уровень тяжести аутистических расстройств сохраняется, но частичная возможность к включению в группу сформирована; организационные решения: ресурсная группа в ДОО (занятия частично в группе другого вида, частично индивидуальные в ресурсной группе).

Для детей третьего уровня тяжести аутистических расстройств понижение уровня тяжести до первого рассматривается как маловероятное; другие возможные результаты:

успешный, когда уровень тяжести аутистических расстройств понижается до второго с соответствующими организационными решениями (ресурсная группа в ДОО);

менее успешный, когда уровень тяжести аутистических расстройств сохраняется и: а) сформированы возможности индивидуально-групповых занятий в ресурсной группе ДОО; б) возможности групповых или индивидуально-групповых занятий сформированы минимально; организационные решения: продолжение индивидуальных занятий в ресурсном центре; занятия в группе компенсирующего вида для детей с РАС.

Основной этап дошкольного образования детей с РАС характеризуется полным или частичным подключением ребёнка с аутизмом к освоению предусмотренных ФГОС основных образовательных областей.

В наиболее благоприятном варианте коррекционная работа перестаёт занимать доминирующее место в индивидуальной комплексной коррекционно-развивающей Программе, акцент постепенно смещается на реализацию традиционных образовательных областей, от индивидуальной работы - к групповой (в группе, соответствующей по уровню интеллекта возможностям ребёнка с РАС).

Индивидуальные программы освоения основных образовательных областей должны быть адаптированы для детей с РАС в соответствии с особенностями, свойственными аутизму, и к каждому ребёнку с аутизмом индивидуально. Адаптация ООП дошкольного образования должна включать не только содержательную, но также методическую и организационную составляющие, то есть создавать возможность вводить коррекционные моменты в те или иные разделы ООП дошкольного образования, планировать индивидуальную работу по актуальным для данного ребёнка темам программы.

Зависимость организационных решений от уровня тяжести аутистических расстройств приведена выше. В начальном общем образовании наиболее вероятны следующие варианты: для первого уровня - варианты 8.1 и 8.2, для второго уровня - 8.2 и 8.3, для третьего уровня - 8.3 и 8.4. Следует отметить, что эти параллели не носят жёсткого функционального характера, вполне возможны различного рода отклонения (особенно с учётом разнообразия форм получения начального общего образования и наличия сопутствующих расстройств).

Пропедевтический этап выделяется вне зависимости от хода и результатов основного этапа дошкольного образования, поскольку основное общее образование является по Конституции

Российской Федерации обязательным и обязательным становится переход от дошкольного к начальному общему образованию.

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

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

Все задачи подготовки к школе можно разделить на:
социально-коммуникативные,
поведенческие,
организационные,
навыки самообслуживания и бытовые навыки,
академические (основы чтения, письма, математики).

Все эти задачи решаются в ходе **пропедевтического периода**, главная цель которого - подготовить ребенка с аутизмом к школьному обучению. Следует учитывать исключительный полиморфизм проявлений аутизма и, в связи с этим, обратить особое внимание на индивидуальный подход к обучению, неодинаковую значимость перечисленных выше задач подготовки к школе для детей с разными уровнями тяжести аутистических расстройств. Если социально-коммуникативные, поведенческие и организационные навыки, а также готовность в плане жизненных компетенций важны так или иначе для всех детей с РАС, то академическая подготовка актуальна, прежде всего, для детей с первым уровнем тяжести аутистических расстройств.

Начало пропедевтического периода определяется индивидуально в зависимости от уровня тяжести аутистических расстройств и вероятных перспектив НОО. Усвоение программ пропедевтического периода, как всегда в случае аутизма, трудно прогнозируемо по времени, поэтому часто возникает необходимость продления детства до 8 - 8,5 лет; это практически всегда оказывается оправданным, поскольку неготовность к обучению в начальной школе ведёт к увеличению процента индивидуального обучения и понижению уровня варианта АООП НОО.

1.6 Планируемые результаты реализации Программы

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

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

Настоящие требования являются ориентирами для:

- а) построения образовательной политики на соответствующих уровнях с учетом целей дошкольного образования, общих для всего образовательного пространства Российской Федерации;
- б) решения задач: формирования Программы; анализа профессиональной деятельности; взаимодействия с семьями;
- в) изучения характеристик образования детей в возрасте от 2 месяцев до 8 лет;
- г) информирования родителей (законных представителей) и общественности относительно целей дошкольного образования, общих для всего образовательного пространства Российской Федерации.

Целевые ориентиры зависят от возраста и степени тяжести аутистических расстройств,

наличия и степени выраженности сопутствующих нарушений развития и состояния здоровья ребенка.

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

1.6.1. Целевые ориентиры реализации Программы для обучающихся с РАС.

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

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

Целевые ориентиры для обучающихся раннего возраста с повышенным риском формирования РАС:

- 1) локализует звук взглядом и (или) поворотом головы в сторону источника звука;
- 2) эмоционально позитивно реагирует на короткий тактильный контакт (не во всех случаях);
- 3) реагирует (останавливается, замирает, смотрит на педагогического работника, начинает плакать) на запрет ("Нельзя!", "Стоп!");
- 4) выражает отказ, отталкивая предмет или возвращая его педагогическому работнику;
- 5) использует взгляд и вокализацию, чтобы получить желаемое;
- 6) самостоятельно выполняет действия с одной операцией;
- 7) самостоятельно выполняет действия с предметами, которые предполагают схожие операции (называние колец, вкладывание стаканчиков);
- 8) демонстрирует соответствующее поведение в ходе выполнения действий с игрушками: бросает мяч, катает машинку, ставит кубики друг на друга, вставляет стержни в отверстия;
- 9) самостоятельно выполняет деятельность, включающую два разных действия, например, вынимать, вставлять;
- 10) самостоятельно выполняет деятельность, включающую несколько разных действий, например: вставлять, открывать, вынимать, закрывать;
- 11) завершает задание и убирает материал;
- 12) выполняет по подражанию до десяти движений;
- 13) вкладывает одну - две фигуры в прорезь соответствующей формы в коробке форм;
- 14) нанизывает кольца на стержень;
- 15) составляет деревянный пазл из трёх частей;
- 16) вставляет колышки в отверстия;
- 17) нажимает кнопки на различных игрушках, которые в результате нажатия срабатывают (например, включается свет, издаётся звук, начинается движение);
- 18) разъединяет детали конструктора;
- 19) строит башню из трёх кубиков;
- 20) оставляет графические следы маркером или мелком (линии, точки, каракули);
- 21) стучит игрушечным молотком по колышкам;
- 22) соединяет крупные части конструктора;
- 23) обходит, а не наступает на предметы, лежащие на полу;
- 24) смотрит на картинку, которую показывают родители (законные представители), педагогические работники;
- 25) следит за местом (контейнер, пустое место для кусочка пазла), куда помещаются какие-либо предметы;

- 26) следует инструкциям "стоп" или "подожди" без других побуждений или жестов;
- 27) выполняет простые инструкции, предъявляемые без помощи и жеста;
- 28) находит по просьбе 8-10 объектов, расположенных в комнате, но не непосредственно в поле зрения ребёнка, а которые нужно поискать;
- 29) машет (использует жест "Пока") по подражанию;
- 30) "танцует" с другими под музыку в хороводе;
- 31) выполняет одно действие с использованием куклы или мягкой игрушки;
- 32) решает задачи методом проб и ошибок в игре с конструктором;
- 33) снимает куртку, шапку (без застёжек) и вешает на крючок;
- 34) уместно говорит "привет" и "пока" как первым, так и в ответ;
- 35) играет в простые подвижные игры (например, в мяч, "прятки");
- 36) понимает значения слов "да", "нет", использует их вербально или невербально (не всегда);
- 37) называет имена близких людей;
- 38) выражения лица соответствуют эмоциональному состоянию (рад, грустен);
- 39) усложнение манипулятивных "игр" (катание машинок с элементами сюжета);
- 40) последовательности сложных операций в игре (например, собирание пирамидки, домика из блоков, нанизывание бус);
- 41) понимание основных цветов ("дай жёлтый" (зелёный, синий));
- 42) элементы сюжетной игры с игровыми предметами бытового характера;
- 43) продлевает действия с куклой или мягкими игрушками (с помощью педагогического работника);
- 44) иногда привлекает внимание окружающих к предметам речью или жестом к желаемому предмету;
- 45) выстраивает последовательности из трёх и более картинок в правильном порядке;
- 46) пользуется туалетом с помощью педагогического работника;
- 47) моет руки с помощью педагогического работника;
- 48) ест за столом ложкой, не уходя из-за стола;
- 49) преодолевает избирательность в еде (частично).

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

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

использованием простейших гимнастических снарядов;

17) выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута (под контролем педагогических работников);

18) умеет одеваться и раздеваться по расписанию (в доступной форме);

19) пользуется туалетом (с помощью);

20) владеет навыками приёма пищи.

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

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

2) владеет конвенциональными формами общения (вербально и (или) невербально);

3) может поддерживать элементарный диалог (чаще - формально);

4) отвечает на вопросы в пределах ситуации общения;

5) возможно ограниченное взаимодействие с родителями (законными представителями), педагогическим работником и другими детьми;

6) выделяет себя, родителей (законных представителей), специалистов, которые с ним работают;

7) различает людей по полу, возрасту;

8) владеет поведением в учебной ситуации, но без возможностей гибкой адаптации;

9) участие в групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы) под руководством педагогических работников;

10) знает основные цвета и геометрические формы;

11) знает буквы, владеет техникой чтения частично;

12) может писать по обводке;

13) различает "выше - ниже", "шире - уже";

14) есть прямой счёт до 10;

15) выполняет физические упражнения по показу и инструкции (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;

16) выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем педагогических работников;

17) имеет на уровне стереотипа представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;

18) владеет основными навыками самообслуживания (одевается и раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду).

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС с первым уровнем тяжести аутистических расстройств (первый уровень аутистических расстройств является сравнительно лёгким, часто сочетается с формальной сохранностью интеллекта и речи, хотя во многих случаях интеллектуальные и (или) речевые расстройства отмечаются):

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

2) иницирует общение (в связи с собственными нуждами);

3) может поддерживать диалог (часто - формально);

4) владеет конвенциональными формами общения с обращением;

5) взаимодействует с педагогическим работником и другими детьми в обучающей ситуации (ограниченно);

6) выделяет себя как субъекта (частично);

7) поведение контролируется с элементами самоконтроля;

8) требуется поддержка в незнакомой и (или) неожиданной ситуации;

9) владеет поведением в учебной ситуации;

10) владеет социально-имитативной и ролевой игрой (в основном, формально);

11) владеет техникой чтения, понимает простые тексты;

- 12) владеет основами безотрывного письма букв);
- 13) складывает и вычитает в пределах 5-10;
- 14) сформированы представления о своей семье, Отечестве;
- 15) знаком с основными явлениями окружающего мира;
- 16) выполняет физические упражнения по показу, инструкции и расписанию (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- 17) выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем педагогических работников;
- 18) имеет представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
- 19) участвует в некоторых групповых подвижных играх с правилами;
- 20) владеет основными навыками самообслуживания (одевается или раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду);
- 21) принимает участие в уборке квартиры, приготовлении пищи;
- 22) умеет следовать расписанию (в адекватной форме) в учебной деятельности и в быту.

1.7. Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по АОП

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

Концептуальные основания такой оценки определяются требованиями Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации"², а также Стандарта, в котором определены государственные гарантии качества образования.

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

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

Целевые ориентиры, представленные в Программе:

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

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

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

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

Программа ДОУ предполагает оценку индивидуального развития детей. Такая оценка производится педагогическим работником в рамках педагогической диагностики (оценки

индивидуального развития дошкольников, связанной с оценкой эффективности педагогических действий и лежащей в основе их дальнейшего планирования).

Педагогическая диагностика проводится в ходе наблюдений за активностью детей в спонтанной и специально организованной деятельности. Инструментарий для педагогической диагностики — диагностические карты детского развития, позволяющие фиксировать индивидуальную динамику и перспективы развития каждого ребенка в ходе:

- коммуникации со сверстниками и взрослыми (как меняются способы установления и поддержания контакта, принятия совместных решений, разрешения конфликтов, лидерства и пр.);
- игровой деятельности (при ее наличии);
- познавательной деятельности (как идет развитие детских способностей, познавательной активности);
- художественной деятельности;
- двигательной деятельности;
- самостоятельной деятельности в быту.

Полученные результаты фиксируются в индивидуальных диагностических картах, доводятся до сведения родителей (законных представителей) на индивидуальных консультациях.

Результаты педагогической диагностики могут использоваться исключительно для индивидуализации образования и оптимизации деятельности с группой воспитанников.

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

- 1) поддерживает ценности развития и позитивной социализации ребенка раннего и дошкольного возраста с РАС;
- 2) учитывает факт разнообразия путей развития ребенка с РАС в условиях современного общества;
- 3) ориентирует систему дошкольного образования на поддержку вариативных организационных форм дошкольного образования для обучающихся с РАС;
- 4) обеспечивает выбор методов и инструментов оценивания для семьи, образовательной организации и для педагогических работников ДООУ в соответствии:
 - разнообразия вариантов развития обучающихся с РАС в дошкольном детстве;
 - разнообразия вариантов образовательной и коррекционно-реабилитационной среды;
 - разнообразия местных условий в разных регионах и муниципальных образованиях Российской Федерации;
- 5) представляет собой основу для развивающего управления программами дошкольного образования для обучающихся с РАС на уровне ДООУ, учредителя, региона, страны, обеспечивая тем самым качество основных образовательных программ дошкольного образования в разных условиях их реализации в масштабах всей страны.

Программой предусмотрены следующие уровни системы оценки качества:

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

внутренняя оценка, самооценка ДООУ;

внешняя оценка ДООУ, 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 ДООУ в процессе оценки качества адаптированной программы дошкольного образования обучающихся с РАС;

задания ориентиров педагогическим работникам в их профессиональной деятельности и перспектив развития ДООУ;

создания оснований преемственности между дошкольным и начальным общим образованием обучающихся с РАС.

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

Система оценки качества дошкольного образования:

должна быть сфокусирована на оценивании психолого-педагогических и других условий реализации Программы в ДОУ в пяти образовательных областях, определенных Стандартом;

учитывает образовательные предпочтения и удовлетворенность дошкольным образованием со стороны семьи ребенка;

исключает использование оценки индивидуального развития ребенка в контексте оценки работы ДОУ;

исключает унификацию и поддерживает вариативность форм и методов дошкольного образования;

способствует открытости по отношению к ожиданиям ребенка с РАС, семьи, педагогических работников, общества и государства;

включает как оценку педагогическими работниками ДОУ собственной работы, так и независимую профессиональную и общественную оценку условий образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации;

использует единые инструменты, оценивающие условия реализации программы в ДОУ, как для самоанализа, так и для внешнего оценивания.

2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

2.1. Описание образовательной деятельности

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

1) коррекционная работа по смягчению ключевых симптомов аутизма (качественные нарушения коммуникации и социального взаимодействия, а также ограниченные, стереотипные и повторяющиеся паттерны интересов, поведения и видов деятельности) и

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

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

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

Переход от начального этапа к основному - возраст начала этого перехода, его продолжительность, содержательная и методическая стороны - определяются результатами начального этапа, которые, в свою очередь, зависят от уровня тяжести аутистических расстройств, спектра и выраженности сопутствующих расстройств, своевременности диагностики и адекватности характеристик комплексного сопровождения особенностям каждого ребёнка.

На основном этапе коррекционная работа продолжается и в форме специальных занятий, и в форме введения коррекционной составляющей в программы основных образовательных областей. Пропедевтический этап выделен особо в связи с выраженной стереотипностью детей с РАС, их сложной, часто болезненной реакцией на изменения в окружающем. В зависимости от уровня тяжести нарушений в программе пропедевтического периода делается акцент на формирование жизненной компетенции (эта составляющая необходима всем детям с аутизмом) и на подготовку к освоению академического компонента НОО

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

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

Высокая значимость сотрудничества коллектива Организации с родителями и другими членами семьи, в которой есть ребёнок с РАС, отражена в выделении этой темы в подраздел 2.4.

2.1.1 «Социально-коммуникативное развитие»

На основном этапе дошкольного образования обучающихся с РАС социально-коммуникативное развитие согласно Стандарту направлено на:

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

Практически всем детям с РАС приходится начинать не с овладения социально-коммуникативными навыками, а с формирования предпосылок общения, с выполнения ряда обязательных условий, без которых полноценная коммуникация невозможна. Частично эти задачи могут быть решены на начальном этапе дошкольного образования обучающихся с РАС.

Ребенок в семье и сообществе, патриотическое воспитание:

- формировать образ «Я», уважительное отношение и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в организации;
- формировать гендерную, семейную, гражданскую принадлежности; воспитывать любовь к Родине, гордость за свою страну, патриотические чувства. Самообслуживание, самостоятельность, трудовое воспитание;
- развивать навыки самообслуживания; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий.
- воспитывать культурно-гигиенические навыки;
- формировать позитивные установки к различным видам труда и творчества, воспитывать положительное отношение к труду, желание трудиться;
- воспитывать ценностное отношение к собственному труду, труду других людей и его результатам;
- формировать умение ответственно относиться к порученному заданию (умение и

желание доводить дело до конца, стремление сделать его хорошо);

- формировать первичные представления о труде взрослых его роли в обществе и жизни каждого человека;

Формирование основ безопасности:

- формировать первичные представления о безопасном поведении в быту, социуме, природе;

- воспитывать осознанное отношение к выполнению правил безопасности;

- формировать осторожное и осмотрительное отношение к потенциально опасным для человека и окружающего мира природы ситуациям;

- формировать представления о некоторых типичных опасных ситуациях и способах поведения в них;

- формировать элементарные представления о правилах безопасности дорожного движения; воспитывать осознанное отношение к необходимости выполнения этих правил.

Психолого-педагогические условия реализации содержания образовательной работы в рамках образовательной области «Социально - коммуникативное развитие»:

- Взрослые поддерживают самостоятельность и уверенность детей в выполнении действий.

- Поддерживают стремление детей проговаривать свои желания, чувства и мысли.

Поддерживают и поощряют самостоятельность в действиях с предметами.

- Предоставляют возможность детям проявлять самостоятельность в быту. Поддерживают стремление к самостоятельному познанию пространств. Предоставляют возможность самостоятельно устанавливать контакты со сверстниками и взрослыми. Взрослые поддерживают инициативу в разных видах деятельности. Предоставляют возможность выбора игрушек, действий, занятий, партнеров по игре и совместным действиям. Помогают ребенку осознать собственные цели, предоставляют возможность реализовать задуманное.

- Поощряют стремление ребенка к речевому общению всеми доступными средствами (пение, движение, мимика, жесты, слова) со взрослыми и сверстниками. Поддерживают инициативу ребенка в движении, в стремлении преодолевать препятствия. Поощряют инициативу в обследовании новых предметов, стремлении освоить действия с ними. Взрослые способствуют развитию предпосылок творчества.

- Повторяют перенос освоенных действий и навыков на другой материал, в другие условия.

- Поощряют использование в игре предметов-заместителей. Поддерживают вокализации звуков и импровизации движений под музыку. Взрослые поощряют детей использовать разные источники информации, опираться на собственный опыт.

- Поддерживают любознательность детей, позволяя исследовать предметы и материалы, наблюдать за явлениями и событиями окружающей действительности. Поддерживают у детей интерес к книгам, рассматриванию иллюстраций, предметов и объектов ближайшего окружения.

- Помогают осознавать и называть способы получения информации (увидел, услышал, потрогал, нашел и пр.). Взрослые поддерживают активный характер поиска и использования детьми информации.

Повторяют общение друг с другом (рассказы друг друга о том, что узнали от взрослых, от других детей, что наблюдали в жизни, видели в телепередачах и пр.). Предоставляют право сомневаться, обращаться за разъяснениями к взрослому и другим детям.

Содержание образовательной деятельности в области «Социально-коммуникативное развитие» по профессиональной коррекции нарушений развития детей с ОВЗ.

Цель- овладение навыками коммуникации и обеспечение оптимального вхождения детей с ОВЗ в общественную жизнь

Задачи: Формирование позитивных представлений о себе;

- формирование навыков самообслуживания;

- формирование умения сотрудничать с взрослыми и детьми, адекватно воспринимать окружающее;

- формирование умений адекватно использовать вербальные и невербальные средства общения.

2.1.2 «Речевое развитие»

Общение - неотъемлемая составляющая социальной жизни человека. Специфические нарушения развития ребенка значительно препятствуют и ограничивают его полноценное общение с окружающими. У детей с РАС отсутствует или слабо выражена потребность в коммуникативных связях, имеются трудности выбора и использования форм общения, включая коммуникативную речь и целенаправленность речевой деятельности. У детей целевой группы наблюдается несформированность языковых средств и/или недоразвитие речи и ее функций, прежде всего, коммуникативной, а также познавательной, регулирующей. В связи с этим, обучение детей речи и коммуникации включает целенаправленную психолого-педагогическую работу по формированию возможностей общения, его вербальных и невербальных средств.

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

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

1. Формирование импрессивной и экспрессивной речи, основ речевой коммуникации; владение речью как средством общения и культуры (из этого подраздела на основном этапе сохраняет актуальность только увеличение числа спонтанных высказываний);

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

- совершенствование конвенциональных форм общения;
- расширение спектра навыков коммуникации в сложной ситуации;
- расширение спектра жизненных ситуаций, применительно к которым сформированы навыки общения;

- развитие навыков диалога, речевого взаимодействия в рамках простой беседы.

3. Развитие речевого творчества (единственной конкретной 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 пресыщаемой и утомляемости ребёнка, при правильном подборе текстов (доступность по содержанию) и внимательном контроле за пониманием их содержания.

5. Формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте: начинать это направление работы следует как можно раньше, но основной её объём приходится на пропедевтический период.

Содержание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития детей с ОВЗ.

Цель-обеспечить своевременное и эффективное развитие речи как средства общения, познания, самовыражения ребенка, становления разных видов детской деятельности, на основе овладения языком своего народа.

Задачи: формирование структурных компонентов системы языка-фонетического, лексического, грамматического;

- формирование навыков владения языком в его коммуникативной функции- развитие связной речи, двух форм речевого общения- диалога и монолога;
- формирование способности к элементарному осознанию явлений языка и речи.

2.1.3. «Познавательное развитие»

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

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

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

Задачи познавательного развития:

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

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

- соотнесение количества (больше - меньше - равно);

- соотнесение пространственных характеристик (шире - уже, длиннее - короче, выше - ниже);

- различные варианты ранжирования;

- начальные этапы знакомства с элементарными математическими представлениями (количество, число, часть и целое);

- сличение звуков по высоте, силе, тембру, ритму и темпу звучания;

- сличение различных материалов по фактуре и другим характеристикам; -формирование

- первичных представлений о пространстве и времени; движении и

покое;

- формирование представлений о причинно-следственных связях.

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

- формирование и расширение спектра интересов на основе мотивации, адекватной уровню развития ребёнка с РАС;

- определение спектра, направленности познавательных действий (с учётом уровня аффективного, когнитивного, речевого, коммуникативного развития ребёнка);

- коррекция развития любознательности при РАС, так как спонтанно её уровень снижен и (или) искажён, то есть, как правило, находится в русле особых интересов ребёнка с аутизмом.

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

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

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

- на основе произвольного подражания нарабатывается гибкость реакции, способность приспособлять её к определённым конкретным условиям;

- развитие воображения посредством модификации, обогащения простейших его форм через доступные формы анализа собственного и чужого опыта;

- если воображение развивается искажённо (оторвано от реальности), необходимо использовать совместную предметно-практическую деятельность и коммуникацию для того, чтобы

"заземлить" аутистические фантазии, связать их с событиями реальной жизни;

4. Становление сознания является результатом всей коррекционно-развивающей работы, поскольку при РАС этот процесс непосредственно зависит от возможности выделения событий внешнего мира (выделение событий и объектов в соответствии с социально принятыми критериями), выделения ребёнком себя как физического объекта, выделение другого человека как другого, что доступно только при наличии того или иного уровня рефлексии.

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

-формирования представлений, означенных в этом пункте, полностью зависит от успешности работы по способности выделять себя из окружающего на различных уровнях, от возможности сформировать представления о перечисленных категориях (малая Родина, Отечество, традиции, праздники) и степени формальности этих представлений;

-конкретизация представлений, обозначенных в этом пункте, возможна только в рамках индивидуальной программы развития (достижимо не для всех обучающихся с РАС).

Психолого-педагогические условия реализации содержания образовательной работы в рамках образовательной области «Познавательное развитие»:

Поощрение самостоятельной познавательной деятельности детей:

1. Поощряют самостоятельное использование детьми познавательного опыта в разных видах деятельности.

2. Предоставляют возможность самостоятельно планировать познавательную деятельность (обозначение, удержание или изменение цели, определение последовательности действий, фиксация и оценка конечного результата, стремление достичь хорошего качества).

3. Предоставляют право выбора различных средств (материалов, деталей и пр.) для удовлетворения собственных познавательных интересов.

4. Поддерживают в стремлении находить различные способов решения проблем с помощью самостоятельных действий.

5. Уважительно относятся к детским высказываниям (вопросам, суждениям, умозаключениям, гипотезам).

Взрослые поощряют познавательную инициативу ребенка.

1. Поощряют инициативу ребенка в познании (проявление интереса к новым предметам, стремление обследовать предметы, высказывание гипотез, вопросы и др.).

2. Поддерживают инициативу в организации совместных познавательных действий со сверстниками (играть, конструировать, экспериментировать, решать задачи и пр.). Взрослые поддерживают развитие творческих способностей детей в познавательной и речевой деятельности:

1. Поощряют поиск вариантов решения проблемных ситуаций, придумывание необычных идей.

2. Поддерживают стремление использовать предметы окружающей обстановки оригинальным способом.

Взрослые поощряют детей в обращении к разнообразным источникам информации:

1. Предоставляют возможность обмениваться информацией.

Поощряют детей использовать и называть источники информации, адекватные возрасту, индивидуальным возможностям, познавательным потребностям.

Содержание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития детей с ОВЗ.

Цель- формирование познавательных процессов и способов умственной деятельности, усвоение знаний о природе и обществе;

Развитие познавательных интересов.

Задачи: Формирование и совершенствование перцептивных действий;

- ознакомление и формирование сенсорных эталонов;

-развитие внимания, памяти;

-развитие наглядно-действенного и наглядно-образного мышления.

2.1.4. «Художественно-эстетическое развитие»

Целевые установки по художественно-эстетическому развитию предусматривают: -развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы;

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

Из этих установок следуют задачи, которые для обучающихся с РАС могут быть решены далеко не во всех случаях, а если решены, то только частично. Как показывает опыт, скорее можно говорить об использовании средств художественно-эстетического воздействия в коррекционно-развивающих целях. В силу особенностей развития, детям с аутизмом более доступно для эстетического восприятия то, что допускает симультанное восприятие (изобразительное искусство, различные природные явления) или осуществляет прямое эмоционально-эстетическое воздействие (музыка); произведения литературы воспринимаются сложнее, поскольку жизнь героев произведений, понимание причин их поступков, мотивов их поведения доступны пониманию обучающихся с РАС неполно и (или) искажённо и далеко не всем.

Детям с аутизмом часто нравятся стихи, песни, но их привлекает ритмически организованная речь, смысл же часто понимается ограниченно, или, в тяжёлых случаях, не понимается вообще. Так же трудно воспринимается смысл сказок, пословиц, поговорок из-за проблем с восприятием сюжета, метафор, скрытого смысла в силу непонимания психической жизни других.

Содержание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития детей ОВЗ.

Требования к разделам «Художественное творчество» и «Музыкальная деятельность»

Рисование. -Развивает манипулятивную деятельность и координацию рук, укрепляет мышцы рук и пальцев.

Лепка. -Развивает мелкую моторику рук, точность движений.

- Дети знакомятся с материалами и их свойствами.

Аппликация. - Развивает конструктивные возможности -Формирует представление о форме, цвете.

Музыка. -Способы предъявления звучания музыкальных инструментов.

2.1.5. «Физическое развитие»

В образовательной области "физическое развитие" реализуются следующие целевые установки:

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

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

Третья и четвёртая задачи доступны далеко не всем детям с аутизмом и не являются первостепенно важными. Развитие представлений о здоровом образе жизни и связанными с ним нормами и правилами возможны не во всех случаях и сначала только через формирование

соответствующих стереотипов, привычек с последующим осмыслением на доступном ребёнку уровне.

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

Работа по физическому развитию проводится в рамках образовательной деятельности в течение всего дня. В соответствии с состоянием здоровья воспитанников и спецификой дошкольного учреждения коллективом детского созданы особые условия для обеспечения физического развития и здоровьесбережения детей.

В режиме предусмотрены занятия физкультурой, игры и развлечения на воздухе, при проведении которых учитываются индивидуальные возможности детей в соответствии с ограничением здоровья. Работа по физическому воспитанию строится таким образом, чтобы решались и общие, и коррекционные задачи.

В работу включаются физические упражнения: построения и перестроения; различные виды ходьбы и бега, лазание, ползание, метание, общеразвивающие упражнения на укрепление мышц спины, плечевого пояса, на координацию движений, на формирование правильной осанки, на развитие равновесия. Проводятся подвижные игры, направленные на совершенствование двигательных умений, формирование положительных форм взаимодействия между детьми,

Виды здоровьесберегающих технологий:

1. Технологии сохранения и стимулирования здоровья (динамические паузы, подвижные, спортивные игры, релаксация, различные гимнастики).

2. Технологии обучения здоровому образу жизни (физкультурная Образовательная деятельность, проблемно-игровая образовательная деятельность, коммуникативные игры)

3. Коррекционные технологии (технологии музыкального воздействия, сказкотерапия, цветотерапия, психогимнастика, фонетическая ритмика).

В совокупности обозначенные образовательные области обеспечивают решение общеразвивающих задач. Вместе с тем каждый из видов деятельности имеет свои коррекционные задачи и соответствующие методы их решения. Это связано с тем, что дети с РАС имеют как общие, так и специфические особенности, обусловленные непосредственно имеющимися нарушениями. Содержание базовых направлений работы в программах воспитания и обучения сочетается со специальными коррекционными областями. Конкретное содержание указанных образовательных областей зависит от возрастных и индивидуальных особенностей детей, определяется целями и задачами Программы и может реализовываться в различных видах деятельности (общении, игре, познавательно-исследовательской деятельности как сквозных механизмах развития ребенка).

Психолого-педагогические условия реализации содержания образовательной работы в рамках образовательной области «Физическое развитие».

Взрослые предоставляют возможность детям самостоятельно использовать приобретенные умения и навыки в повседневной жизни и деятельности.

1. Предоставляют возможность самостоятельно отбирать способы действий по обеспечению здоровья в игровых ситуациях.

2. Поощряют самостоятельность в выполнении режимных процедур.

3. Предоставляют детям возможность практического овладения навыками соблюдения безопасности, как в помещении, так и на улице.

4. Поощряют самостоятельную двигательную активность детей, поддерживают положительные эмоции и чувство мышечной радости».

Взрослые поддерживают и развивают детскую инициативность.

1. Поддерживают стремление у детей научиться бегать, прыгать, лазать, метать и т.п..

2. Поддерживают инициативу детей в организации и проведении коллективных игр и физических упражнений в повседневной жизни.

3. Поддерживают стремление детей узнавать о возможностях собственного организма, о способах сохранения здоровья

Взрослые поощряют творческую двигательную деятельность.

1. Предоставляют возможность детям использовать воображаемые ситуации, игровые образы (животных, растений, воды, ветра и т.п.) на физкультурных занятиях, утренней гимнастике, физкультурных минутках ит. д.

2. Предоставляют возможность активно использовать предметы, спортивные снаряды, схемы и модели для самостоятельной двигательной деятельности.

3. Предоставляют возможность детям использовать элементы двигательной активности в разных видах детской деятельности (в сюжетно - ролевой игре, музыкальной, изобразительной т.п.)

4. Предоставляют возможность детям видоизменять подвижные игры новым содержанием, усложнением правил, введением новых ролей. Взрослые поддерживают диалоги детей о событиях физкультурной и спортивной жизни детского сада, села, страны, поощряют использование различных источников информации.

Содержание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития детей с ОВЗ.

Цель Совершенствование функций формирующегося организма, развитие двигательных навыков, тонкой ручной моторики зрительно-пространственной координации.

Задачи общие и коррекционные	-стимулировать позитивные сдвиги в организме, формируя необходимые двигательные умения и навыки, физические качества и способности, направленные на жизнеобеспечение, развитие организма; -формирование пространственных и временных представлений; -развитие речи посредством движения; -формирование различных видов познавательной деятельности; -управление эмоциональной сферой ребенка, развитие морально-волевых качеств личности, в процессе игр, занятий и эстафет.
Направления работы специалистов в образовательной области «Физическое развитие»	
Адаптивная физическая культура	Физическая активность.
Адаптивная физкультура обеспечивает лечебный, общеукрепляющий, реабилитационный, профилактический и другие эффекты. Основные задачи: • формировать у ребенка осознанное отношение к своим силам в сравнении с силами здоровых сверстников; • развивать способность к преодолению не только физических, но и психологических барьеров, препятствующих полноценной жизни; • формировать компенсаторные навыки, умение использовать функции разных систем и органов вместо отсутствующих или нарушенных; • развивать способность к преодолению физических нагрузок, необходимых для полноценного функционирования в обществе; • формировать потребность быть здоровым, насколько это возможно, и вести здоровый образ жизни; стремление к повышению умственной и физической работоспособности; • формировать осознание необходимости своего личного вклада в жизнь общества; • формировать желание улучшать свои личностные качества.	Физические упражнения: -построение в шеренгу, в колонну друг за другом, в круг; -бег, прыжки, метание; -лазание и подлезание; -общеукрепляющие упражнения на укрепление мышц спины, плечевого пояса и ног, на координацию движений, на формирование правильной осанки, на развитие равновесия; Подвижные игры, направленные на сплочение, на совершенствование движений. Индивидуальные программы. Дошкольники с эмоциональными расстройствами. Описывается деятельность на формирование навыков взаимодействия со взрослыми и детьми. Дошкольники с сенсорными и двигательными нарушениями. Прописываются коррекционные разделы: «Развитие зрительного восприятия», «Развитие слухового восприятия и обучения произношению», «Развитие и коррекция общих движений, физиологических возможностей мышц кистей и пальцев рук» и др.

2.2. Пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с РАС.

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

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

Задачи подготовки к школе можно разделить на:

- социально-коммуникативные,
- поведенческие,
- организационные,
- навыки самообслуживания и бытовые навыки,
- академические (основы чтения, письма, математики).

Все эти задачи решаются в ходе пропедевтического периода, главная цель которого

- подготовить ребенка с аутизмом к школьному обучению.

Формирование социально-коммуникативных функций у обучающихся с аутизмом в пропедевтическом периоде дошкольного образования:

1. Идеальный вариант развития социально-коммуникативных навыков - когда ребёнок способен к полноценному для его возраста речевому общению, то есть испытывает потребность в общении, ориентируется в целях и в ситуации общения, устанавливает контакт с партнёром; обменивается мнениями, идеями, фактами; воспринимает и оценивает ответную реакцию, устанавливает обратную связь, корректирует параметры общения. Очевидно, что обучающиеся с аутизмом к школьному возрасту достигают такого уровня коммуникативного развития крайне редко, особенно в том, что касается гибкого взаимодействия с партнёром и инициации контакта.
2. Минимальный уровень развития коммуникации и коммуникативных навыков, необходимый для обучения в классе, отсутствие негативизма к пребыванию в одном помещении с другими детьми; в плане речевого развития - способность принимать на слух фронтальную (в самом крайнем случае - индивидуальную) инструкцию.
3. Очень важно, чтобы к началу школьного обучения ребёнок с аутизмом владел устной речью, чего, к сожалению, не всегда удаётся достичь. Однако цензовое образование представляется возможным получить только при наличии словесно-логического мышления, для чего необходимо владеть речью (устной и (или) письменной).
4. Для обучающихся с РАС, учитывая особенности их развития, не нужно устанавливать в дошкольном образовании обязательный уровень итоговых результатов - и, в частности, в пропедевтическом периоде - этого делать, тем более, нельзя. Это относится к любой образовательной области и к любому направлению коррекции, в том числе, и к коррекции коммуникативных и речевых нарушений.
5. Таким образом, в ходе пропедевтического этапа в социально-коммуникативном развитии: следует развивать потребность в общении; развивать адекватные возможностям ребёнка формы коммуникации, прежде всего - устную речь (в случае необходимости альтернативные и дополнительные формы коммуникации); учить понимать фронтальные инструкции; устанавливать и поддерживать контакт и взаимодействие с обучающимися и педагогическими работниками на уроках и во внеурочное время; соблюдать регламент поведения в школе.

Организационные проблемы перехода ребёнка с аутизмом к обучению в школе:

1. Основная задача этого аспекта пропедевтического периода - адаптировать ребёнка с РАС к укладу школьной жизни, организации учебного процесса, что предполагает соблюдение следующих требований школьной жизни:
 - выдерживать урок продолжительностью 30-40 минут, сохраняя достаточный уровень работоспособности;

- спокойно относиться к чередованию уроков и перемен (что с учётом стереотипности обучающихся с аутизмом не всегда легко);
- правильно реагировать на звонки (возможна гиперсензитивность) и контроль времени; уметь правильно (хотя бы не асоциально) вести себя в различных школьных ситуациях (на переменах, в столовой, в библиотеке, на прогулках).

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

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

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

- индивидуально подбирается оптимальное для занятий время дня (лучше всего - утром, как в школе);
- обучение проводится в определенном постоянном месте, организованном таким образом, чтобы ребёнка ничего не отвлекало от учебного процесса (ограниченное пространство, отсутствие отвлекающих раздражителей); по мере возможности эти ограничения постепенно смягчаются или даже снимаются, и условия проведения занятий приближаются к тем, которые существуют в современных школах;
- продолжительность одного занятия, дневной и недельный объем нагрузки определяются с учетом индивидуальных возможностей ребёнка, его пресыщаемости и истощаемости; постепенно объем и продолжительность занятий необходимо приближать к нормативным показателям с учётом действующих санитарных правил;
- обучение проводится по индивидуальной программе, которая учитывает умения и навыки ребенка (коммуникативные, поведенческие, интеллектуальные), и, по мере возможности, приближена к предполагаемому уровню федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с РАС;
- следует помнить о неравномерности развития психических функций, включая интеллектуальные, у обучающихся с РАС;
- начинать следует с программ, основанных на тех видах деятельности, в которых ребенок успешен (то же относится и к проведению каждого отдельного урока);
- с целью профилактики пресыщения следует чередовать виды деятельности;
- по мере развития коммуникации и овладения навыками общения необходимо постепенно переходить к групповым формам работы;
- в течение занятий ребенок должен постоянно находиться в структурированной ситуации, в связи с чем перемены проходят организованно и по заранее спланированной программе (возможны спортивные занятия, доступные игры, прогулки в группе или с тьютором, прием пищи).

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

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

В случае аутизма это очень важный круг проблем, решение которых возможно только при условии самого тесного сотрудничества специалистов и семьи. Большинство этих проблем - как и многих других - нужно начинать решать совместными усилиями в раннем детстве. Если же это по

каким-то причинам не получилось, в пропедевтическом периоде дошкольного образования нужно разрабатывать индивидуальные программы, направленные на ускоренное решение обозначенных выше трудностей. Понятно, что эти вопросы касаются, в основном, обучающихся с тяжёлыми и осложнёнными формами РАС, или обучающихся, которых в дошкольном возрасте воспитывали по типу гиперопеки. Решение этих проблем в возрасте 5-6 лет возможно в русле прикладного анализа поведения или с помощью традиционных педагогических методов.

Формирование академических навыков в пропедевтическом периоде дошкольного образования обучающихся с аутизмом.

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

Основы обучения обучающихся с РАС чтению:

1. Многим детям с аутизмом обучение технике чтения даётся легче, чем другие академические предметы, - при условии, что при обучении учитывались особенности развития ребёнка с аутизмом.
2. Овладение техникой чтения для ребенка с аутизмом проще, чем письмом или основами математики, в связи с хорошими возможностями зрительного восприятия и памяти. Как всегда, обучение чтению начинают с изучения букв и установлению звукобуквенных соотношений. Буквенный материал должен быть одноцветным и не сопровождаться предметным сопровождением в связи с симультанностью восприятия при аутизме. Не следует использовать звучащие экраны и электронные игрушки для обучения грамоте. Показывать и называть буквы в словах нельзя, так как это создает почву для побуквенного чтения, что при аутизме из-за склонности к формированию стереотипий очень нежелательно, поскольку существенно затрудняет обучение.
3. Обучение технике чтения начинаем с изучения звуков с предъявлением ребенку букв. Используемый дидактический материал может быть разным: объёмные буквы деревянные, от магнитной азбуки, вырезанные из картона, карточки с изображением букв. В дальнейшем также недопустимо использовать тексты, в которых слова разделены на слоги (например, "дя-дя", "бел-ка"), так как это может зафиксировать послоговое скандированное чтение.
4. Буквы не следует изучать в алфавитном порядке. При работе с неговорящими детьми нужно начинать с изучения букв, обозначающих звуки, которые мы стараемся вызвать при формировании экспрессивной речи. Не исключено, что экспрессивную речь сформировать не удастся, но выученные буквы (в дальнейшем - слоги) станут предпосылкой для узнавания слов в рамках так называемого "глобального чтения", для использования письменных табличек в целях элементарной коммуникации (обозначать своё желание, согласие или несогласие с ситуацией).
5. Мотивировать аутичного ребёнка читать, нужно, чтобы первые слова, которые он прочитает, были ему близки и понятны (это "мама", "папа", названия любимой пищи и игрушки). Сопоставление написанного слова, его звучания и, например, фотографии мамы (папы) или с любимой игрушкой (юла, машинка, а в дальнейшем с их фотографиями) закладывает базу для понимания смысла чтения.
6. Далее составляем простые предложения сначала из тех слов, которые ребенок умеет читать, на фланелеграфе или на магнитной доске; затем предъявляем карточки с теми же предложениями, которые составляли без картинок и, если ребенок прочитывает его, показываем картинку с изображением прочитанного. Наибольшую трудность вызывает прочтение глаголов, в этих случаях ребёнку следует оказать помощь. Хорошие результаты даёт демонстрация коротких (не более одной минуты) видеосюжетов, иллюстрирующих одно простое действие с письменным и (или) звуковым сопровождением: изображение - кто-то пьёт из чашки сопровождается звучащим и (или) письменным словом "Пьёт". В дальнейшем звучащий и письменный текст усложняется до простого предложения: "Мальчик пьёт", "Мальчик пьёт из чашки". При переходе к картинкам, изображающим действие, нельзя использовать такие картинки, где действуют (пьют, причёсываются, разговаривают по телефону) животные, так как при аутизме перенос на аналогичные действия людей даётся сложно, поскольку восприятие симультанно и часто снижен уровень абстрактного мышления.
7. Иногда отмечают, что наиболее перспективным методом - особенно для обучающихся с тяжёлыми формами аутизма - на начальном этапе является глобальное чтение. По существу, глобальное чтение чтением не является: это запоминание графического изображения слов (чему способствует

симультанность восприятия при аутизме), буквенное изображение слова ставится в соответствие определенному предмету. Однако выйти на реализацию большинства функций речи в рамках этого подхода невозможно. Тем не менее глобальное чтение следует рассматривать как запускающий момент, как установление хотя бы формального соответствия между словом, его графическим изображением и объектом, и в дальнейшем следует перейти к обучению чтению по слогам.

8. При РАС понимание прочитанного дается, как правило, с трудом и часто требует длительного обучения. Необходимо ещё раз подчеркнуть, что специфика обучения чтению при РАС состоит в том, что предъявляемый для чтения материал должен быть близок и понятен ребенку во всех отношениях: когнитивно, эмоционально, социально. Текст должен быть небольшим и простым. Какова бы ни была техника чтения, нужно ясно убедиться, что оно не формальное, что ребенок понимает смысл прочитанного; во всяком случае, к этому необходимо стремиться.

При обучении чтению большинства обучающихся РАС не следует использовать сказки, пословицы, поговорки, нужно избегать скрытого смысла, неоднозначности; эта сторона чтения требует длительной работы, которую следует продолжать в школе.

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

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

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

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

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

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

Основы обучения обучающихся с РАС письму:

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

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

3. Прежде всего, необходимо провести подготовительную работу, которая заключается в том, чтобы:
-определить уровень психофизиологической готовности ребенка к обучению письму; -научить ребенка соблюдению гигиенических требований, необходимых при обучении графическим навыкам;
-провести подготовительную работу непосредственно с простыми графическими навыками (штриховка, обводка, дорисовка);
провести работу по развитию пространственных представлений, зрительно-моторной координации.

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

5. Крайне важны задания по развитию пространственных представлений и зрительно-моторной координации. Эти задания включают в себя развитие ориентировки на плоскости стола (право, лево, вверх, вниз, посередине), затем - на большом листе бумаги

и, постепенно переходя на лист тетради и осваивая понятия строчка, верхняя линейка, нижняя линейка, над верхней линейкой, под нижней линейкой. Этот период может быть достаточно длительным, так как без усвоения пространственных представлений переходить к написанию букв нельзя.

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

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

обводка по полному тонкому контуру (кратковременно),

обводка по частому пунктиру (кратковременно),

обводка по редким точкам (более длительный период),

обозначение точки "старта" написания буквы (более длительный период),

самостоятельное написание буквы, слога, слова (основной вид деятельности).

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

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

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

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

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

первая группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является круговое движение: "с", "о", "а";

вторая группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является движение "сверху вниз": "и", "й", "ц", "ш", "щ", "г", "п", "т", "н", "ч", "ъ", "ь", "ы";

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

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

пятая группа. Строчные буквы с элементами над строкой: "б", "в";

шестая группа: строчные буквы с элементами под строкой: "р", "ф", "у", "д", "з";

седьмая группа. Сложная комбинация движений: "э", "х", "ж", "к", "ю";

Порядок обучения написанию заглавных букв также подчиняется в первую очередь закономерностям графики.

Первая группа. Заглавные буквы, при написании которых ведущим является круговое движение "С", "О".

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

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

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

Пятая группа. Заглавные буквы, при написании которых основным является движение "сверху вниз" с дополнительным элементом (перехват) в середине буквы: "Е", "Ё", "З". Шестая группа. Заглавные буквы, при написании которых основным является движение "сверху вниз" с добавлением безотрывного элемента в верхней части буквы: "У", "Ч", "Ф". Седьмая группа. Заглавные буквы, в написании которых используется сложная комбинация движений "В", "Д", "Н", "Ю", "К", "Э", "Х", "Ж".

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

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

14. Впервые начиная при обучении письму работу в тетради, следует с самого начала добиваться

точного выполнения правил оформления письменной работы: поля, красная строка, где принято пропускать строку, правила исправления ошибок написания. Если ребенок с аутизмом усвоит эти правила, закрепит их как стереотип, то в дальнейшем это во многом облегчит ему выполнение письменных заданий.

Обучение обучающихся с расстройствами аутистического спектра основам математических представлений:

1. Детям с РАС свойственен неосознанный механический счет в прямом порядке; несформированность обобщенных представлений о количестве; непонимание пространственных отношений; затруднения при выполнении заданий по словесной инструкции; стереотипное (без понимания) запоминание математических терминов; трудности понимания смысла даже простых задач в связи с нарушениями речевого развития. Это отчасти объясняет, почему обучение основам математических знаний встречается так много трудностей в пропедевтическом периоде.
2. Обучающиеся с РАС обычно легко запоминают прямой счет (обратный счет усваивается значительно хуже), различные вычислительные таблицы (сложения, вычитания), быстро и правильно выполняют действия в том порядке, в котором они приведены в таблице. Если предлагать примеры в произвольном порядке (особенно на вычитание), часто обучающиеся неуспешны, или решают примеры очень долго. Такая форма работы не развивает математических представлений, она скорее находится в русле стереотипии ребёнка и симультанности восприятия, чем логического мышления.
3. В наиболее типичном для классических форм аутизма случае мы сталкиваемся с усвоением алгоритмов операций и основных математических понятий (число, больше меньше, состав числа, смысл арифметических действий, условий задач).
В формировании понятия числа можно выделить два крайних варианта проблем: трудности перехода от количества конкретных предметов к понятию количества. Причина может быть не столько в слабости абстрактных процессов, сколько в чрезмерной симультанности восприятия; фиксация на чисто количественных категориях и сложность понимания условия задач с конкретным содержанием.
4. В начальном периоде формирования математических представлений дошкольнику с РАС необходимо дать понятия сравнения "высокий - низкий", "узкий - широкий", "длинный - короткий" и "больше - меньше" (не вводя соответствующих знаков действий). Далее вводятся понятия "один" и "много", а затем на разном дидактическом материале (лучше на пальцах не считать) - обозначение количества предметов до пяти без пересчёта. Следующие задачи - на наглядном материале обучать ребёнка числу и количеству предметов, помочь ему усвоить состав числа. Обучающиеся с аутизмом, как правило, с трудом овладевают счетом парами, тройками, пятерками: чаще всего, идет простой (иногда очень быстрый) пересчет по одному. Часто имеются сложности усвоения состава числа и использования состава числа при проведении счетных операций, особенно устных.
5. Среди обучающихся с РАС есть обучающиеся, у которых вышеназванные проблемы встречаются гораздо реже, трудности в осуществлении вычислительных операций менее выражены, или же эти обучающиеся вообще их не испытывают. Они легко усваивают алгоритмы вычислений, но лишь формально; применить свои способности к выполнению тех или иных действий могут, но сформулировать задачу и раскрыть смысл результата вычислений - далеко не всегда.
6. С подобными трудностями при обучении обучающихся с РАС сталкиваются, практически, во всех случаях. Причины этих сложностей различны: непонимание условия задачи в связи с задержкой и искажением речевого развития, сложности сосредоточения на содержании задачи в связи с проблемами концентрации внимания, трудности охвата всех моментов в связи с фиксацией на частностях. Приступая к заданиям такого рода, необходимо подробно объяснить ребёнку условие задачи на наглядном материале (предметы, рисунки в тетради). Каждое слагаемое (вычитаемое, уменьшаемое) должно быть сопоставлено с соответствующим количеством конкретных предметов или рисунков; между группами предметов (или рисунков) должны быть поставлены соответствующие знаки математических действий. При этом мы должны называть эти знаки не "плюс" и "минус", но "прибавляем", "отнимаем". Важно объяснить ребёнку, какой задан вопрос, и какой ответ мы должны получить в результате решения. Такой алгоритм решения во многих случаях приводит к быстрым хорошим результатам, но некоторым детям необходимо более длительное время для усвоения порядка решения задач.

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

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

2.3. Особенности взаимодействия

2.3.1 Взаимодействие педагогических работников с ребенком с РАС.

1. Формы, способы, методы и средства реализации программы, которые отражают следующие аспекты образовательной среды:

характер взаимодействия с педагогическим работником; характер

взаимодействия с другими детьми;

система отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому.

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

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

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

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

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

7. Ребенок не боится быть самим собой, быть искренним. Когда педагогический работник

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

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

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

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

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

2.3.2 Взаимодействие с семьей ребенка с РАС

В коррекции аутизма роль семьи важна сама по себе: как воспринимают близкие особенности поведения аутичного ребенка, как участвуют в коррекционном процессе, Именно родители, должны быть заинтересованы в преемственности помощи своим детям начиная с дошкольного возраста и заканчивая профориентацией, трудоустройством, достойным качеством жизни до ее окончания.

Поэтому педагогам, реализующим АОП для детей с диагнозом РАС, необходимо учитывать в своей работе такие факторы, как условия жизни в семье, состав семьи, ее ценности и традиции, а также уважать и признавать способности и достижения родителей (законных представителей) в деле воспитания и развития их ребенка.

Диалог позволяет совместно анализировать поведение или проблемы ребенка, выяснять причины проблем и искать подходящие возможности их решения. В диалоге проходит консультирование родителей (законных представителей) по поводу лучшей стратегии в образовании и воспитании, согласование мер, которые могут быть предприняты со стороны организации и семьи.

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

В воспитательно-образовательном процессе МДОУ, направленном на установление сотрудничества и партнерских отношений с целью вовлечения родителей в единое образовательное пространство:

- Совместные праздники, развлечения;
- Участие в творческих выставках, смотрах-конкурсах;
- Мероприятия с родителями в рамках проектной деятельности.

2.3.3 Особенности взаимодействия педагогического коллектива с детьми РАС

1. Роль педагогических работников во взаимодействии с детьми с РАС отличается от таковой при типичном развитии, что обусловлено, прежде всего, качественными нарушениями коммуникации и социального взаимодействия при аутизме. Родители (законные представители) и специалисты должны знать основные особенности обучающихся с аутизмом, их развития, поведения, деятельности, обучения.

2. Информация, поступающая от педагогических работников, 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.

3. Использование устной речи во взаимодействии с ребёнком требует ясного представления о его

уровне понимания речи, поскольку речь педагогического работника должна быть доступна ребёнку для понимания, не слишком сложной.

4. 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.

5. 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 педагогический работник ни в коем случае не должен:

а) демонстрировать выраженную негативную эмоциональную реакцию (гнев, крик) на поведение ребёнка;

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

6. Поскольку обучающиеся с аутизмом не могут в достаточной степени воспринимать сигналы о намерениях, возможных поступках и действиях других людей, нужно стараться сделать окружающее предсказуемым, что относительно доступно в отношении педагогических работников, но в значительно меньшей степени - в отношении обучающихся. 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 стереотипии наиболее характерны и с помощью чего ребёнка можно отвлечь и переключить на другие занятия.

7. Очень важно и в МДОУ, и в семье создавать и поддерживать ровную и доброжелательную атмосферу, формировать у ребёнка с РАС уверенность в себе и своих силах, поддерживать и развивать коммуникативные интенции, воспитывать доброжелательность и доверие по отношению к педагогическим работникам и обучающимся.

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

9. Цель взаимодействия педагогического коллектива МДОУ, которую посещает ребёнок с аутизмом, и семьи, в которой он воспитывается: добиться максимально доступного прогресса в развитии ребёнка, создать предпосылки для его независимой и свободной жизни, возможно более высокого уровня социальной адаптации. В этом треугольнике "ребёнок - семья - организация":

приоритет принадлежит интересам ребёнка с аутизмом;

основные решения, касающиеся комплексного сопровождения, принимают родители (законные представители);

организация обеспечивает разработку и реализацию АОО ДО, релевантной особенностям ребёнка.

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

11. Важно повышать уровень компетентности родителей (законных представителей) в вопросах диагностики РАС и их коррекции, но учитывать при этом, что информации по проблеме очень много, качество её разное, очень многие родители (законные представители) в результате нуждаются, прежде всего, в том, чтобы разобраться в достоверности почерпнутых в литературе или в интернете сведений, чтобы понять, что подходит или не подходит их ребёнку и почему. Следует подчёркивать индивидуализированный характер сопровождения, разъяснять невозможность "чудесного исцеления", необходимость постоянной и длительной работы и, одновременно, подчёркивать каждый новый успех, каждое достижение ребенка.

12. Формами такой работы могут быть индивидуальные беседы, групповые занятия и круглые

стола, лекции, демонстрации занятий (лучше в форме видеоматериалов) с обсуждением.

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

2.3.4 Содержание работы учителя-дефектолога

Важную помощь в развитии и коррекции отклонений в развитии детей с ОВЗ оказывает учитель-дефектолог, 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 учителя-дефектолога входит:

Работа с детьми.

- индивидуальное обследование детей, заполнение карт индивидуального развития, определение индивидуального образовательного маршрута;
- организация индивидуальной и подгрупповой коррекционной образовательной деятельности по развитию познавательных процессов в соответствии с индивидуальным образовательным маршрутом;
- определение особенностей развития детей, социального статуса группы и отдельных детей;
- разработка методов и способов коррекции;
- индивидуальная работа со всеми детьми в процессе их адаптации к детскому учреждению;
- определение психологической готовности дошкольников к обучению в школе;
- разработка рекомендаций для воспитателей и родителей.

Работа с родителями:

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

Взаимодействие с воспитателями и узкими специалистами:

- помощь воспитателю при затруднениях, связанных с особенностями индивидуального развития детей;
- участие в обсуждении вопросов, посвященных адаптации детей к дошкольному учреждению, готовности детей к школе;
- разработка рекомендаций по работе с детьми, имеющими трудности интеллектуального развития, социальной адаптации для воспитателей групп и других специалистов учреждения;
- перспективное планирование работы учителя-дефектолога планируется в соответствии с индивидуальным планом занятий с ребенком с ОВЗ и календарно-тематическим планированием образовательной программы.

2.3.5 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 ребенка, 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, организуя коррекционно-развивающее пространство логопедического кабинета.

Перспективное планирование работы учителя-логопеда планируется в соответствии с: индивидуальным планом занятий с ребенком с ОВЗ и календарно-тематическим планированием образовательной программы.

2.3.5 Содержание работы воспитателя

Воспитатель детского сада для детей с ОВЗ 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 сохранных анализаторов, создавая основу для благоприятного развития компенсаторных возможностей ребенка. Особое внимание воспитатель уделяет развитию восприятия, мыслительных процессов, мотивации, доступных форм словесно-логического мышления. При развитии познавательных интересов детей, учитывается своеобразное отставание в формировании познавательной активности.

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

2.3.6 Содержание работы музыкального руководителя

Для эффективной организации музыкальной деятельности детей с ОВЗ музыкальному руководителю необходимо учитывать индивидуальные особенности дошкольников с ОВЗ.

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.

2.3.7 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 ОВЗ и физическую нагрузку на ребенка регулировать с учетом индивидуальной программы реабилитации ребенка-инвалида, выдаваемой федеральными государственными учреждениями медикосоциальной экспертизы. Таким образом, овладение двигательными умениями и навыками, развитие координации общих движений, мелкой и артикуляционной моторики является одним из средств коррекции детей с ОВЗ. Следует отметить, что у детей с тяжелыми нарушениями наряду с общей соматической ослабленностью и замедленным развитием локомоторных функций наблюдается отставание в развитии двигательной сферы.

Взаимодействие специалистов ДОУ

Одним из основных механизмов реализации коррекционной работы является оптимально выстроенное взаимодействие специалиста образовательного учреждения, обеспечивающее системное сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья (РАС) с воспитателями и другими педагогами группы.

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.

2.4. Программа коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС.

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

На этапе помощи в раннем возрасте происходит выявление обучающихся группы повышенного риска формирования РАС (далее - группа риска).

Специальная коррекция аутистических расстройств начинается с использования развивающих методов коррекции аутизма. Она постепенно индивидуализируется по мере получения результатов динамического наблюдения, уточнения индивидуального психолого-педагогического профиля и накопления материалов, необходимых для формирования индивидуальной программы развития.

Период помощи в раннем возрасте целесообразно заканчивать с установлением диагноза из входящих в РАС ("детский аутизм", "атипичный аутизм", "синдром Аспергера"), введенного после одиннадцатого пересмотра Международной статистической классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем, диагноза РАС. Это примерно 3-3,5 года, а затем необходимо создать условия для дальнейшей подготовки ребёнка с РАС к переходу в Организацию, для чего необходимо, во-первых, обеспечить возможность интенсивной, индивидуальной и специализированной коррекции обусловленных аутизмом трудностей, одновременно являющихся главным препятствием для начала посещения детского сада, во-вторых, "дозированное" введение ребенка с РАС в группу Организации с постепенным увеличением периода его пребывания в группе детей в течение дня, по мере адаптации и решения поведенческих, социально-коммуникативных, речевых и других проблем.

Программы помощи в раннем возрасте должны быть строго индивидуальными, но вместе с тем, в случае группы риска по РАС индивидуализация происходит постепенно, по мере созревания аутистической симптоматики.

На этапе помощи в раннем возрасте детям с РАС выделяют 9 приоритетных направлений коррекционно-развивающей работы:

1. Развитие эмоциональной сферы.
2. Развитие сенсорно-перцептивной сферы.
3. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности.
4. Формирование и развитие коммуникации.
5. Речевое развитие.
6. Профилактика и коррекция проблем поведения.
7. Развитие двигательной сферы.
8. Формирование навыков самостоятельности.
9. Обучение элементам навыков самообслуживания и бытовых навыков.

Развитие эмоциональной сферы.

Установление эмоционального контакта с аутичным ребёнком является очень важным моментом не только в эмоциональном развитии ребёнка с аутизмом, но и его сопровождении в целом.

Формирование способности эмоционального взаимодействия с другими людьми и окружающим миром в целом:

-формирование способности выделять признаки эмоционального состояния других людей и адекватно на них реагировать;

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

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

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

Развитие сенсорно-перцептивной сферы.

Особенности сенсорно-перцептивной сферы относят к одним из основных признаков аутизма. От уровня развития сенсорно-перцептивной сферы, качественных характеристик восприятия зависит не только накопление чувственного опыта и формирование сенсорных образов, но и фактически всё психическое и физическое развитие человека.

Содержание направления включает 6 разделов: "Зрительное восприятие", "Слуховое восприятие", "Кинестетическое восприятие", "Восприятие запаха", "Восприятие вкуса" и "Формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина)".

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

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

Зрительное восприятие:

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

- формировать умение выделять изображение объекта из фона;
- создавать условия для накопления опыта реагирования на зрительные стимулы.

Слуховое восприятие:

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

Тактильное и кинестетическое восприятие:

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

разных свойств (раскладывать мячики в две коробочки - колючие и мягкие, опираясь на их тактильные свойства);

Восприятие вкуса:

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

Восприятие запаха:

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

Формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина):

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

Формирование полисенсорного восприятия:

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

Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности.

Одним из важнейших критериев при выборе и(или) составлении учебного плана является уровень интеллектуального развития ребёнка.

Работа по формированию предпосылок интеллектуальной деятельности является обязательной составляющей комплексного сопровождения обучающихся с РАС. Она особенно важна в случае тяжёлых и осложнённых форм РАС и должна начинаться как можно раньше.

Формирование и развитие коммуникации.

Освоение содержания этого приоритетного направления проводится в процессе взаимодействия обучающихся с ближним социальным окружением, и рассматривается как основа формирования потребности в общении, форм и способов общения, а в дальнейшем,

- игровой деятельности или её предпосылок, основ развития личности ребенка с аутизмом.

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

Основополагающим является формирование способов принятия, установления и поддержания контакта ребенка с педагогическим работником и научение ребенка приемам взаимодействия с ним. Большую роль играет эмоциональный контакт с родителями (законными представителями), которые является важным звеном становления мотивационной сферы ребёнка.

Содержание этого приоритетного направления коррекционно-развивающей работы подразделяется на:

-формирование потребности в коммуникации, развитие эмоциональных средств общения ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником, формирование способности принимать контакт;

-развитие взаимодействия ребенка с другими детьми;

развитие основ социального поведения, в том числе предпосылок учебного поведения.

Формирование потребности в коммуникации.

Развитие эмоциональных средств общения ребенка с родителями (законными представителями),

другими близкими, педагогическим работником:

- формировать потребность в общении с родителями (законными представителями), педагогическим работником в процессе удовлетворения физических потребностей ребенка;
- формировать у ребенка эмоциональную отзывчивость через теплые эмоциональные отношения с родителями (законными представителями), чувства доверия и привязанности к ним;
- создать условия для пробуждения у ребенка ответных реакций на контакт с родителями (законными представителями), педагогическим работником;
- формировать эмоционально-личностные связи ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником, положительное взаимодействие между матерью и младенцем:
- синхронность, взаимность, совместное изменение поведения, настроенность друг на друга;
- стимулировать установление и поддержание контакта ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником (глаза в глаза, улыбки и вербализации, развитие ритмического диалога);
- укреплять визуальный контакт ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником в процессе телесных игр;
- формировать умение фиксировать взгляд на родителях (законных представителях), педагогическом работнике;
- формировать умения проследить взглядом за родителями (законными представителями), педагогическим работником, его указательным жестом как основного вида предпосылок проявления внимания к совместному действию.

Развитие взаимодействия ребенка с педагогическим работником и другими детьми:

- создавать предпосылки для возникновения у ребенка ощущения психологического комфорта, уверенности и раскрепощенности в новом пространстве, с новыми людьми; -формировать навыки активного внимания;
- формировать умение отслеживать источник звука взглядом и (или) поворотом головы в сторону источника звука;
- вызывание реакции на голос поворотом головы и взглядом в сторону говорящего; -формировать поддержание эмоционального контакта с педагогическим работником и концентрацию внимания ребёнка на контакте в процессе игрового и речевого взаимодействия;
- вызывать у ребёнка эмоционально положительные голосовые реакции и устанавливать на их основе контакт;
- вызывать эмоционально положительное реагирование на социально-коммуникативные игры, пение педагогического работника с использованием разнообразных игрушек и игр; создавать возможность совместных действий с новым педагогическим работником;
- стимулировать взгляд на объект, на который указывает и смотрит педагогический работник;
- формировать толерантное отношение и (по возможности) интерес к другим детям, вызывать интерес к совместным действиям с другими детьми в ситуации, организованной педагогическим работником (активным движениям, музыкальным играм, предметно -игровым, продуктивным видам деятельности);
- формировать умение непродолжительное время играть рядом с другими детьми; совершенствовать умения действовать по подражанию педагогическому работнику. Развитие основ социального поведения (предпосылок учебного поведения, профилактика и (или) коррекция проблемного поведения):
- учить откликаться на своё имя;
- формировать умение выделять (показывать) по речевой инструкции педагогического работника основные части своего тела и лица (покажи, где голова, нос, уши, руки, живот); учить ориентироваться на оценку своих действий педагогическим работником, изменять свое поведение с учетом этой оценки;
- формировать предпосылки учебного поведения: учить соблюдать определённую позу, слушать, выполнять действия по подражанию и элементарной речевой инструкции;
- учить адекватно вести себя на занятиях в паре с другим ребенком, с группой; предупреждать неадекватные реакции на смену режимных моментов: питание, сон, бодрствование (с использованием расписания и (или) на основе стереотипа поведения).

Речевое развитие.

Специфические нарушения развития ребенка значительно препятствуют и ограничивают его

полноценное общение с окружающими. У обучающихся с повышенным риском формирования РАС отсутствует или слабо выражена потребность в коммуникативных связях, имеются трудности выбора и использования форм общения, включая коммуникативную речь и целенаправленность речевой деятельности. У обучающихся целевой группы наблюдается несформированность языковых средств и (или) недоразвитие речи и ее функций, прежде всего, коммуникативной, а также познавательной, регулирующей.

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

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

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

Развитие потребности в общении:

- формировать аффективно-личностные связи у ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником как основу возникновения интереса к общению;
- развивать эмоциональные средства общения ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником;
- формировать умение принимать контакт,
- формировать умения откликаться на свое имя;
- формировать потребность в речевых высказываниях с целью общения с педагогическим работником и другими детьми;
- формировать понимание жестовой инструкции педагогического работника с речевым сопровождением, используя элементарные жесты во взаимодействии с педагогическим работником;
учить использовать доступные средства коммуникации с педагогическим работником (жесты, слова: "привет, пока, на, дай");
- стимулировать речевые проявления и инициативу обучающихся: обращения, просьбы, требования;
- стимулировать речевые реакции в процессе общения с родителями (законными представителями), педагогическим работником.

Развитие понимания речи:

- стимулировать внимание ребёнка к звучащей речи педагогического работника, интонации, голосу, зрительному восприятию ребенком говорящего, дополняя речь естественными жестами, мимикой, указаниями на предметы;
- активизировать восприятие речи на слух, называя новые звуки, слоги, слова, связанные с предметом, игрушкой, которая привлекает ребенка, на которую он направляет свой взгляд;
- создавать условия для развития слухового восприятия при использовании различных игр с музыкальными игрушками;
- формировать умение находить близко расположенный предмет, который называет педагогический работник;
- учить по просьбе находить и приносить игрушку, которая расположена далеко от ребенка;
- создавать условия для восприятия различных интонаций речевых высказываний (побуждающих, одобрительных, строгих, запрещающих), подкрепляя интонацию соответствующей мимикой лица и естественными жестами;
- учить выполнять запрет: "Нельзя!", "Стоп!";
- формировать взаимосвязь между движением и его словесным обозначением, комментируя действия ребенка и собственные движения речью;
- учить выполнять просьбы, подкрепленные жестом: "Дай!";
- учить выполнять простые инструкции сопровождаемые, соответствующим жестом: "иди ко мне", "сядь";
- учить выполнять простые инструкции, предъявляемые без жеста;
- учить обучающихся слушать песенки, стихи, фиксировать взгляд на артикуляции педагогического работника;

-активизировать речевые реакции обучающихся, совместно рассматривая предметы, игрушки, картинки;

-учить показывать по просьбе знакомые предметы и их изображения.

Развитие экспрессивной речи, в том числе средствами невербальной коммуникации:

-стимулировать использование жеста, указывающего на желаемый объект, чтобы выразить просьбу;

-учить выражать просьбу с помощью вокализации, которая может сопровождаться взглядом и (или) жестом, указывающим на желаемый предмет;

-учить выражать просьбу о помощи, протягивая предмет педагогическому работнику; -стимулировать произнесение звуков, слогов, слов по очереди с педагогическим работником;

-учить выражать отказ социально адекватными средствами (например, движением головы или кисти);

-учить указывать пальцем на близко (до 1 м) расположенный желаемый предмет; стимулировать фиксацию взгляда на лице педагогического работника, для получения желаемого предмета;

-учить делать выбор, показывая пальцем на один из 2-х предложенных предметов; стимулировать использование вокализации, звука, слога, слова и взгляда для выражения просьбы;

-учить показывать указательным пальцем на желаемый отдаленно расположенный (1 и более метров) предмет;

-создавать условия для развития активных вокализаций;

-стимулировать произнесение пяти и более согласных в спонтанной вокализации и лепете; -создавать условия для формирования невербальных средств коммуникации: умение фиксировать взгляд на лице партнера, смотреть в глаза партнера по общению;

-учить обучающихся подражать действиям губ педагогического работника в русле простой артикуляционной гимнастики;

-побуждать к звукоподражанию;

-создавать условия для активизации обучающихся к речевым высказываниям в результате действий с игрушками ("паровоз - ту-ту", "самолет - ууу");

-учить обучающихся отвечать на вопросы: "Хочешь пить?" - "Да", "Нет", "Хочу", "Не хочу"; выражать свои потребности словом: "Дай пить", "Хочу сок", "Хочу спать" (в дальнейшем - с обращением).

Профилактика формирования проблем поведения и их коррекция.

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

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

Основные составляющие психолого-педагогического сопровождения: создание эмоционально положительной атмосферы в окружении ребёнка исключительно важно не только в плане профилактики и коррекции проблем поведения, но для развития ребёнка в целом. Положительные эмоции способствуют повышению общего (в том числе, психического) тонуса, создают благоприятный фон для установления контакта и развития взаимодействия, общения с ребёнком;

-установление эмоционального контакта также нужно для всех направлений сопровождения, но в рамках ранней помощи - особенно важно, необходимо, так как эмоциональный контакт ребёнка с аутизмом с педагогическим работником, родителями (законными представителями) (прежде всего, с

матерью) делает приобретённые навыки более стойкими, не требующими постоянного подкрепления, ориентирует на естественные, эмоциональные формы поощрения и (или) подкрепления;

-установление функции проблемного поведения необходимо проводить для определения конкретного направления помощи: при установлении функции проблемного поведения (основные функции: избегание неприятного (нарушение привычного стереотипа, непонимание происходящего, общение в некомфортной для ребёнка форме, непривлекательное занятие, сверхсильные сенсорные стимулы, внутренний дискомфорт) и получение желаемого), необходимо в соответствии с используемым коррекционным подходом и с учётом индивидуальных особенностей ребёнка разработать программу по предупреждению ситуаций, провоцирующих проблемное поведение (например, обучение адекватным способам обозначать свои желания: не криком или плачем, а указательным жестом).

В случае возникновения эпизода проблемного поведения:

- а) никаким образом не обнаруживать негативных эмоциональных реакций, так как они могут подкреплять проблемное поведение;
- б) не допускать, чтобы ребёнок решал проблемную ситуацию (получение желаемого, избегание неприятного) с помощью крика, плача, агрессии, так как это может закрепить нежелательную поведенческую реакцию;
- в) использовать те или иные способы коррекции проблем поведения (переключение, игнорирование, тайм-аут).

Коррекция стереотипии в раннем возрасте требует особого внимания по нескольким причинам:

-в раннем возрасте в определённый период стереотипии свойственны типичному развитию; стереотипии возможны не только при аутизме, но и при других нарушениях развития (например, при умственной отсталости, ДЦП);

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

Общий алгоритм работы со стереотипиями в раннем возрасте таков: Динамическое наблюдение за любыми (как правило, двигательными) проявлениями, напоминающими стереотипии: время появления, возрастная динамика и устойчивость во времени, зависимость от внешних факторов (возможность отвлечь, переключить, связь с пресыщением, утомлением, эмоциональным состоянием);

Отнесение стереотипии к возрастным особенностям или к проявлениям нарушений развития, возможное наличие связи с аутизмом;

Квалификация стереотипии по феноменологическим и патогенетическим признакам; Выбор коррекционного подхода, адекватного возрасту, индивидуальным особенностям ребёнка и варианту стереотипии;

Собственно коррекционная работа с обязательным привлечением к ней семьи.

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

Развитие двигательной сферы и физическое развитие.

Психомоторный уровень развития нервно-психического реагирования становится при типичном развитии ведущим после трёх лет и остаётся таковым до 5-7 лет, однако базис его развития - и в норме, и при различных нарушениях - закладывается в раннем детстве. Именно поэтому у ребёнка с повышенным риском формирования РАС двигательная сфера должна быть в поле внимания родителей (законных представителей) и сотрудников Организации. Детям с аутизмом могут быть свойственны различные уровни двигательной активности, от гиперактивности до выраженной двигательной заторможенности, неравномерность развития двигательной сферы, например, несоответствие развития тонкой и общей моторики, различия между возможностями произвольной и спонтанной двигательной активности. Это направление сопровождения включает формирование предметно-манипулятивной деятельности, развитие предметно-практической деятельности, общефизическое развитие, подвижные игры и плавание.

Формирование предметно-манипулятивной деятельности.

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

Формирование предметно-практических действий:

- а) предметно-практические действия (далее - ППД) являются ведущей деятельностью ребенка в раннем возрасте и начинаются на уровне неспецифических манипуляций. Обучение направлено на формирование специфических манипуляций, которые в дальнейшем преобразуются в произвольные целенаправленные действия с различными предметами и материалами. У обучающихся группы повышенного риска формирования РАС действия с предметами часто приобретают стереотипный характер, поэтому одной из задач сопровождения становится развитие ППД без усиления стереотипий:
- б) действия с материалами: формировать умения: сминать, разрывать, размазывать, разминать, пересыпать, переливать, наматывать различный материал (следует выбирать те действия и материалы, которые не относятся к сверхценным и (или) не вызывают негативных аффективных реакций); знакомить со свойствами отдельных материалов (мягкий, твердый, текучий, сыпучий, пластичный);
- в) действия с предметами (с соблюдением тех же предосторожностей в отношении провоцирования и (или) поддержки формирования стереотипий):
- развивать манипулятивные действия с предметами (до того момента, когда они перестают соответствовать возрастным нормам);
 - формировать умения захватывать, удерживать, отпускать предмет;
 - учить толкать предмет от себя и тянуть предмет по направлению к себе;
 - формировать умения вращать, нажимать, сжимать предмет (вращений лучше избегать); -формировать умения вынимать и (или) складывать предметы из ёмкости или в ёмкость, перекладывать предметы из одной ёмкости в другую;
 - учить вставлять предметы в отверстия, нанизывать предметы на стержень, нить; -активизировать ППД (хватания, бросания, нанизывания, вращения) при использовании совместных или подражательных действий (следует ещё раз обратить внимание на опасность формирования стереотипий!);
 - формировать способы усвоения общественного опыта на основе ППД (действия по подражанию, образцу и речевой инструкции);
 - учить действовать целенаправленно с предметами-инструментами, учитывая их функциональное назначение и способы действия (ложкой, лейкой, молоточком, маркером, сачком, тележкой с веревочкой);
 - создавать условия для развития познавательной активности ребенка через выделение предметов из окружающей среды.

Общefизическое развитие:

- 1) формировать у обучающихся интерес к физической активности и совместным физическим занятиям с педагогическим работником (в дальнейшем - по возможности с другими детьми);
- 2) создавать условия для овладения ползанием: формирование координированного взаимодействия в движениях рук и ног;
- 3) учить обучающихся ползать по ковровой дорожке, доске, по наклонной доске, залезать на горку с поддержкой педагогического работника и самостоятельно спускаться с нее;
- 4) продолжать совершенствовать навык проползать через что-то (ворота, обруч) и перелезать через что-то (гимнастическая скамейка, бревно);

- 5) учить перешагивать через легко преодолимое препятствие (ручеек, канавку, палку).
- 6) учить обучающихся играть с мячом ("лови - бросай", бросать в цель);
- 7) формировать умения удерживать предметы (игрушки) двумя руками, производить с ними некоторые действия (мячи, рули, обручи).
- 8) создавать условия для овладения умением бегать;
- 9) учить ходить по лесенке вверх с педагогическим работником, а затем и самостоятельно;
- 10) формировать у обучающихся потребность в разных видах двигательной деятельности;
- 11) развивать у обучающихся координацию движений;
- 12) учить выполнять физические упражнения без предметов и с предметами;
- 13) учить выполнять упражнения для развития равновесия;
- 14) учить обучающихся ходить по "дорожке" и "следам";
- 15) учить переворачиваться из одного положения в другое: из положения "лежа на спине" в положение "лежа на животе" и обратно;
- 16) учить обучающихся прыгивать с высоты (с гимнастической скамейки высота 15-20 см);
- 17) учить обучающихся подползать под веревку, под скамейку;
- 18) формировать правильную осанку у каждого ребенка;
- 19) тренировать у обучающихся дыхательную систему,
- 20) создавать условия в группе для эффективной профилактики простудных и инфекционных заболеваний и для закаливания организма.

Подвижные игры.

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

- 1) воспитывать у обучающихся интерес к участию в подвижных играх;
- 2) закреплять сформированные умения и навыки,
- 3) стимулировать подвижность, активность обучающихся,
- 4) развивать взаимодействие с педагогическим работником и другими детьми,
- 5) создавать условия для формирования у обучающихся ориентировки в пространстве, умения согласовывать свои движения с движениями других играющих обучающихся.

Плавание.

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

- 1) создавать условия для положительного отношения к воде;
- 2) учить не бояться воды и спокойно входить в бассейн;
- 3) окунаться спокойно в воду;
- 4) учить удерживаться в воде на руках педагогического работника;
- 5) формировать у обучающихся интерес к движениям в воде;
- 6) выполнять некоторые упражнения и действия в воде по подражанию;
- 7) создавать условия для выполнения действий бросания и хватания игрушек в воде, удерживаться в воде при использовании вспомогательных средств (круга, пояса) при поддержке педагогического работника.

Формирование произвольного подражания и предпосылок игровой деятельности.

Произвольное подражание и игра для обучающихся дошкольного возраста являются естественными формами деятельности, освоения окружающего мира. При аутизме развитие этих и других имплицитных способов познания мира затруднено (в тяжёлых случаях спонтанно фактически не развивается). Развитие игры, выбор её видов и форм должны опираться на актуальный уровень и зону ближайшего развития ребёнка в коммуникации, речевом развитии, памяти, внимании,

воображении, моторике.

В раннем возрасте основными задачами этого направления, как правило, являются: -учить действовать целенаправленно с игрушками и другими предметами по подражанию в процессе предметно-игровых действий с педагогическим работником (вставить фигурки в пазы; расставить матрешки в свои домики);

-учить действовать целенаправленно с игрушками на колёсах (катать каталку, катать коляску с игрушкой);

-учить обучающихся выполнять движения и действия по подражанию действиям педагогического работника;

-учить обучающихся выполнять двигательные упражнения по образцу и речевой инструкции.

Формирование навыков самообслуживания и бытовых навыков.

Трудности усвоения жизненных компетенций являются одной из основных проблем в достижении хотя бы элементарного уровня целей сопровождения лиц с аутизмом. Навыки, сформированные в раннем детстве, хорошо закрепляются (при аутизме - тем более, в силу склонности к формированию стереотипов), поэтому начинать обучение в этой сфере следует, по возможности, раньше. Очень важно подчеркнуть, что здесь (как и в случае коррекции проблем поведения) необходимо единство позиций и действий профессионалов и семьи.

Наиболее существенным является создание условий для участия ребёнка в исполнении повседневных бытовых действий (одевание (раздевание), приём пищи, различные гигиенические процедуры):

-сначала на уровне пассивного участия (отсутствие негативизма); далее с постепенным подключением к действиям педагогического работника; -возрастанием "доли участия" ребёнка с тенденцией к полной самостоятельности, достижимой в раннем возрасте далеко не всегда и не во всех видах деятельности.

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

Формирование навыков самостоятельности.

Главная задача коррекционной работы с аутичными детьми - формирование навыков самостоятельности, так как без достаточной самостоятельности в быту удовлетворительный уровень социализации и независимости в жизни недостижимы.

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

Развитие самостоятельности может быть связано с обучением бытовым навыкам, развитием предпосылок интеллектуальной деятельности, занятиями по физическому развитию и другими приоритетными направлениями этого возрастного периода, с организацией отдельных занятий или дня в целом. Основным методическим приёмом формирования навыков самостоятельности является использования расписаний различных по форме и объёму.

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

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

То же относится к художественно-эстетическому развитию: полноценному выделению этого

приоритетного направления (в дальнейшем образовательной области) препятствует неготовность подавляющего большинства обучающихся группы риска по РАС к соответствующей деятельности по социально-коммуникативному, речевому развитию, уровню сформированности активного внимания.

Начальный этап дошкольного образования обучающихся с РАС.

Социально-коммуникативное развитие. Для формирования и развития коммуникации, в первую очередь, необходима работа по следующим направлениям:

- 1) 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.
- 2) Установление эмоционального контакта также может быть первым шагом в коррекционной работе, если у ребёнка есть достаточные сохранные резервы эмоционального реагирования.
- 3) Произвольное подражание большинству обучающихся с аутизмом исходно не доступно. Следует отработать навык произвольного подражания как можно раньше, так как он важен не только как форма взаимодействия, но и как имплицитный способ обучения. Могут быть использованы как методы прикладного анализа поведения, так и развивающих подходов.
- 4) Коммуникация в сложной ситуации подразумевает ответы на вопросы в тех случаях, когда ребёнок с аутизмом остался без сопровождения. Умение отвечать на вопросы "Как тебя зовут?", "Где ты живёшь?", "Как позвонить маме (папе)?" и тому подобные очень важно, так как помогает быстрее разрешить ситуацию и сделать её менее травматичной для ребёнка.
- 5) Умение выразить отношение к ситуации, согласие или несогласие социально приемлемым способом (вербально или невербально) позволяет избежать использования проблемного поведения в коммуникативных целях.
- 6) Использование конвенциональных форм общения - принятые формы общения при встрече, прощании, выражения благодарности. Конвенциональные формы общения можно использовать в целях формирования и развития сложного для обучающихся 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.
- 7) 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..."), отработка стереотипа использования таких речевых штампов очень полезны.
- 8) 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.
- 9) 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.
- 10) Использование альтернативной коммуникации.

Коррекция нарушений речевого развития.

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

Направления работы, охватывающий весь спектр нарушений РАС:

1. Формирование импрессивной речи:

-обучение пониманию речи;

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

2. Обучение экспрессивной речи:

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

дальнейшее развитие речи: обучение называть действия, назначение предметов; умение отвечать на вопросы "Для чего это нужно?", "Что этим делают?", "Зачем это нужно?", "Чем ты (например, причёсываешься)?" ; умение отвечать на вопросы о себе; обучение пониманию признаков предметов (цвета, формы); умение отвечать на вопросы "Где?" и другие, связанные с пространственным восприятием, и выполнять соответствие инструкции; увеличение числа спонтанных высказываний;

3. Развитие фонематического слуха; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи: -формирование основ коммуникативной функции речи (при предварительно сформированной потребности в коммуникации);

- конвенциональные формы общения;
- навыки коммуникации в сложной ситуации (например, если ребёнок остался без сопровождения);
- навыки речевого общения в различных жизненных ситуациях; развитие навыков диалога, речевого реципрокного взаимодействия.

4. Развитие речевого творчества:

- преодоление искажённых форм речевого творчества (стереотипные игры со словом, неологизмы);
- конкретной (и далеко не всегда достижимой не только в дошкольном возрасте, но и позднее) задачей в развитии речевого творчества при РАС является формирование спонтанного речевого высказывания, спонтанной речи.

Развитие навыков альтернативной коммуникации.

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

Решение о целесообразности обучения ребенка с РАС способам альтернативной коммуникации должно приниматься индивидуально в каждом случае на основании результатов комплексной диагностики.

Коррекция проблем поведения.

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

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

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 избегать неприятной ситуации с помощью, например, агрессии или крика);

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

- подкрепление поведения несовместимого с проблемным или отсутствия проблемного поведения; лишение подкрепления;

- "тайм-аут" - ребёнок немедленно, до окончания эпизода выводится из ситуации, в которой возникло проблемное поведение; нельзя использовать, если функцией проблемного поведения было избегание неприятной ситуации;

- введение в ситуацию после эпизода нежелательного поведения неприятного для ребёнка стимула (в терминах поведенческой терапии - "наказание", что не подразумевает негуманного отношения к ребёнку). В последние 15-20 лет используется редко из-за низкой эффективности (не даёт положительного образца поведения). Чаще всего используются повторяющиеся физические упражнения (наклоны, приседания, отжимания).

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

Стереотипии также относят к проблемному поведению, но рассматривают отдельно, так как наиболее характерные из них (компенсаторные, 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 стереотипии специально занимается только прикладной анализ поведения.

Коррекция и развитие эмоциональной сферы.

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

Формирование способности эмоционального взаимодействия с другими людьми и окружающим миром в целом:

- формирование способности выделять и адекватно оценивать внешние признаки эмоционального состояния других людей, использовать эти признаки как предикторы их поведения;

- развитие способности к использованию в качестве эмоциональной значимой оценки собственного поведения и поведения других людей социально принятых критериев; развитие способности к эмоциональному резонансу, в перспективе - к сопереживанию, сочувствию, состраданию;

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

Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам.

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

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

и одновременно более глубокие нарушения.

Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности.

При РАС когнитивные нарушения по своей природе, структуре и динамике не совпадают с таковыми при умственной отсталости, их оценка основывается на нескольких иных критериях и требует специальных знаний и большой осторожности.

Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности является обязательной составляющей комплексного сопровождения обучающихся с РАС. Этот раздел работы имеет большое диагностическое значение, так как полученные результаты могут прояснить природу и содержание имеющихся когнитивных нарушений, способствовать оптимальному выбору стратегии комплексного сопровождения.

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

Используются следующие виды заданий:

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

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

Основной этап дошкольного образования обучающихся с РАС.

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

1. Формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, что означает:
 - способность различать своих и чужих, членов семьи, знакомых педагогических работников;
 - способность выделять себя как физический объект, называть и (или) показывать части тела, лица, отмечая их принадлежность ("мой нос", "моя рука");
 - способность выделять объекты окружающего мира, различать других людей (членов семьи, знакомых педагогических работников; мужчин и женщин; людей разного возраста); дифференцировать других обучающихся; выделять себя как субъекта.
2. Формирование предпосылок общения, развитие общения и взаимодействия ребенка с педагогическим работником и другими детьми:
 - формирование предпосылок общения через обучение: адекватно просить о желаемом (словом или невербально); через совместную деятельность с педагогическим работником (игра, бытовые проблемы, самообслуживание), в дальнейшем - с детьми под контролем педагогического работника; далее - самостоятельно;
 - взаимодействие с педагогическим работником: выполнение простых инструкций, произвольное подражание;
 - реципрокное диадическое взаимодействие со педагогическим работником как предпосылка совместной деятельности, включая игровую;
 - установление взаимодействия с другими детьми в рамках диадического взаимодействия или взаимодействия в малой группе (при содействии и под контролем педагогических работников);
 - развитие игры (игра "с правилами", социально-имитативная, сюжетная, ролевая игра) с целью коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного развития ребенка;

-использование конвенциональных форм общения, начиная с простейших форм ("Пока!", "Привет!") и переходя постепенно к более развитым ("Здравствуйте!", "До свидания!") и использованию обращения и, по возможности, взгляда в глаза человеку, к которому ребёнок обращается ("Здравствуйте, Мария Ивановна!", "До свидания, Павел Петрович!").

3. Формирование готовности к совместной деятельности с другими обучающимися: формирование толерантного (в дальнейшем дифференцированного, доброжелательного) отношения к другим детям;

-формирование способности устанавливать и поддерживать контакт;

целью коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного развития - игра (социально-имитативная, "с правилами", сюжетная, ролевая);

-возможность совместных учебных занятий.

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

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

-осмысление отработанных стереотипов по мере возможностей ребёнка.

5. Становление самостоятельности:

-продолжение обучения использованию расписаний;

-постепенное расширение сферы применения расписаний, переход к более абстрактным формам расписаний;

-постепенное замещение декларативных форм запоминания - процедурными: не механическое запоминание, а усвоение функциональной, логической связи событий; переход к более общим формам расписаний, наработка гибкости в планировании и поведении.

6. Развитие социального и эмоционального интеллекта, развитие эмоциональной отзывчивости, сопереживания:

-умение эмоционально выделять людей, то есть развивать уровень базальной аффективной коммуникации - умение воспринимать знаки эмоциональной жизни других людей, различать эти знаки, правильно оценивать их и адекватно на них реагировать; -формирование чувства привязанности к близким, эмоционального контакта с ними и с другими людьми;

-формирование предпосылок осмысления собственных аффективных переживаний и эмоциональной жизни других людей;

развитие способности к сопереживанию и эмоциональной отзывчивости (на основе эмоционального контакта, в ходе совместного опыта различного характера - бытовая деятельность, игра, впечатления от природы, искусства).

7. Формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества: формирование позитивного отношения к своим действиям в русле особого интереса через эмоциональное заражение, по инструкции на основе эмоционального контакта и (или) адекватных видов подкрепления;

-расширение (по возможности) спектра мотивирующих факторов;

формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества на основе мотивации, адекватной уровню развития ребёнка и ситуации.

8. Развитие целенаправленности и саморегуляции собственных действий:

-формирование целенаправленности на основе особого интереса и (или) адекватного подкрепления;

-обучение основам саморегуляции (возможно только при соответствующем уровне самосознания).

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

Формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу обучающихся и педагогических работников в Организации: -обучение формальному следованию правилам поведения, соответствующим нормам и ценностям, принятым в обществе, на основе поведенческого стереотипа;

-смысловое насыщение формально усвоенных правил поведения, соответствующих нормам и ценностям, принятым в обществе, по мере формирования представлений о семье, обществе, морали, нравственности.

10. Формирование способности к спонтанному и произвольному общению:

создание условий для становления спонтанного общения: полное (или в значительной степени) преодоление проблем физической и психической самоидентификации; развитие коммуникативной

интенции и средств её структурирования и разворачивания; формирование мотивации к общению; -возможность взаимобменного использования средств коммуникации (не обязательно вербальные); -возможность произвольной коммуникации (по просьбе других людей - родителей (законных представителей), специалистов, друзей).

Пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с РАС.

В пропедевтическом периоде дошкольного образования эта работа должна обеспечить такой результат, чтобы поведенческие проблемы ребенка с аутизмом не могли существенно влиять на возможность его пребывания в коллективе, на процесс обучения.

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

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

Необходима правильная организация взаимодействия ребёнка с РАС с членами семьи - положительный эмоциональный фон, внимание к ребёнку не только тогда, когда он плохо себя ведёт. Одобрение и поощрение успехов и достижений, отсутствие подкрепления нежелательных форм поведения.

2.5. Часть, формируемая участниками образовательных отношений

Вариативная часть программы (40%) направлена на поддержку образовательных областей основной части программы.

Учитывается региональный компонент

Принципы работы:

- Системность и непрерывность.
- Личностно-ориентированный гуманистический характер взаимодействия детей и взрослых.
- Свобода индивидуального личностного развития.
- Признание приоритета ценностей внутреннего мира ребенка, опоры на позитивный внутренний потенциал развития ребенка.
- Принцип регионализации (учет специфики региона)

В дошкольном возрасте формируются предпосылки гражданских качеств, представления о человеке, обществе культуре. Очень важно привить в этом возрасте чувство любви и привязанности к природным и культурным ценностям родного края, так как именно на этой основе воспитывается патриотизм. Поэтому в детском саду в образовательном процессе используются разнообразные методы и формы организации детской деятельности: народные подвижные игры и забавы, дидактические игры, слушание музыки, наблюдения в природе, чтение детской литературы, знакомство с народно-прикладным искусством и др.

В соответствии с требованиями ФГОС ДО эта часть Программы призвана обеспечить обогащение развития ребенка дошкольного возраста посредством дополнения содержания инвариантной составляющей элементами региональной направленности, а так же элементами, обеспечивающими учет и реализацию регионального социального заказа дошкольному образованию и обеспечивающими интересы и потребности родителей, интересы воспитанников. Часть Программы, формируемая участниками образовательных отношений, призвана обеспечить учет и реализацию в образовательной работе с детьми:

- специфику национальных, социокультурных, экономических, климатических условий, в которых осуществляется образовательный процесс;
- выбор тех парциальных программ и форм организации работы с детьми, которые в наибольшей степени соответствуют потребностям и интересам воспитанников Организации, а также

возможностям её педагогического коллектива;

- поддержку интересов педагогических работников Организации, реализация которых соответствует целям и задачам Программы;
- сложившиеся традиции.

При определении содержательной основы части Программы, формируемой участниками образовательных отношений, мы ориентировались на:

- национально-культурные, демографические условия, в которых осуществляется образовательный процесс и приоритетные направления образовательной деятельности учреждения;
- запросы родителей воспитанников;
- образовательную политику Саратовской области дошкольного образования;
- достижения дошкольной образовательной организации в сфере реализации
- ~~Ранний~~ парциальных образовательных программ дошкольного образования, передовых образовательных технологий, имеющиеся в ДОУ ресурсы и передовой педагогический опыт педагогов в области воспитания и обучения детей дошкольного возраста.

Содержание части Программы, формируемой участниками образовательных отношений, включает в себя:

- организация и проведение краткосрочных образовательных практик
- реализацию «Программы развивающих занятий с сенсорным оборудованием», проект «Волшебный песочек».

3.ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

3.1. 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:

- Научная обоснованность и гибкость методических и организационных решений задач комплексного сопровождения детей с аутизмом в дошкольном возрасте;
- Интегративная направленность комплексного сопровождения;
- Этапный, дифференцированный, личностно ориентированный и преемственный характер комплексного сопровождения;
- Организация развивающей образовательной среды, способствующей реализации особых образовательных потребностей детей с аутизмом и - в соответствии с положениями ФГОС ДО - социально-коммуникативному, речевому, познавательному, художественно- эстетическому и физическому развитию с учётом особенностей развития при РАС;
- Сбалансированность усилий, направленных на коррекцию аутистических расстройств у ребёнка с аутизмом, и организацию среды, адекватной особенностям его развития;
- Ориентированность коррекционно-педагогической оценки на относительные показатели детской успешности, то есть положительную динамику коррекционной работы и общего развития;
- Активное участие семьи как необходимое условие коррекции аутистических расстройств и по возможности успешного развития ребёнка с РАС;
- Высокая и постоянно повышаемая профессиональная компетентность психологопедагогических 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.

3.2. Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды в группах для детей с РАС.

Предметно-пространственная развивающая образовательная среда (далее - ППРОС) в Организации должна обеспечивать реализацию АОП ДО, разработанных в соответствии с Программой. Организация имеет право самостоятельно проектировать ППРОС с учетом психофизических особенностей обучающихся с ОВЗ.

Выделяются следующие принципы построения развивающей среды в дошкольной

образовательной организации:

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

При построении ППРОС учитываются интересы всех участников образовательного процесса (детей и взрослых). Пространство игровой комнаты, кабинета учителя-дефектолога, педагога-психолога, музыкального зала организовано таким образом, чтобы дети могли достаточно свободно перемещаться, располагаться для игр с игрушками, отдыхать. Оно пригодно для деятельности детей и взрослых, для проведения индивидуальных и комплексных занятий по различным направлениям коррекционно-развивающей работы.

В группе созданы центры развития детей, содержание которых варьируется исходя из индивидуальных, специфических и возрастных особенностей детей.

Среди оборудования и материалов, доступных для ребенка с РАС, находятся его любимые игрушки, предметы (животные, конструктор лего, машинки, кубики и т.д.) Пространство группы, условно разделено на секторы, которые оборудованы в соответствии с их функциональным назначением (активной деятельности, игровой, отдыха). Пространство группы организовано таким образом, чтобы ребёнок мог достаточно свободно перемещаться, располагаться для игр с игрушками, отдыхать. Игровая зона помогает чувствовать ребёнку себя комфортно, располагает к взаимодействию с другими детьми и педагогом. Для того чтобы игровое пространство было комфортным и привлекательным, подобрали и используют легко узнаваемые и удобные в использовании игровые материалы (спокойной расцветки). Обязательно наличие оборудования для сюжетных, сюжетно-ролевых игр - «Семья», «Парикмахерская», «Больница», «Автобус», и др. В предметно-развивающую среду включены наборы муляжей, крупные и мелкие игрушки по темам, кубики, пирамидки, матрёшки и настольные игры. Каждой игре определено постоянное место в группе (на полке) для удобства использования детьми и наведения порядка.

В группе оборудована сенсорная зона, наполненная в том числе нестандартным

оборудованием - баночки, контейнеры с крышками, фасоль, пуговицы, камушки, сухой бассейн, прищепки и пр. Для развития моторных навыков есть тренажеры для развития движений рук и ног, тренажеры на развитие межполушарного взаимодействия (межполушарные доски, альбом для упражнений, рабочие тетради). Педагог обязательно сопровождает деятельность ребенка, показывает способы работы с материалом (в дальнейшем может использовать схемы-подсказки, визуальные алгоритмы). Обязательно присутствует материал для тренировки мелкой моторики - шнуровки, застёжки, замочки, «липучки», мозаики, конструкторы и пр.

В группе организован сектор отдыха, оборудованный мягкой банкеткой, модулями, игрушками-«антистресс», семейными фотоальбомами, аутостимуляторами, шумопоглощающими наушниками, ширмой с полупрозрачной шторой. Кроме того, имеются игрушки для снятия эмоционального напряжения, агрессии.

Мини-центра творчества, конструирования наполняются в соответствии с требованиями. Все материалы должны быть безопасны, сделанные из качественных материалов.

В группе во всех развивающих мини-центрах имеются визуальные средства: фотографии, информационные таблички, пиктограммы, иллюстрации правил поведения, одевания, мытья рук и другие.

В качестве символов для обозначения определенных событий используются: изображение предмета, вызывающего ассоциацию с определённым видом деятельности или режимным моментом, различные предметы, символизирующие определенное событие (например, мячик может обозначать время игры, шапка - прогулку, глубокая тарелка — обед и т. д.); фотографии (самого ребенка, выполняющего определенный вид деятельности); рисунки, пиктограммы; карточки с надписями; картинки, вызывающие ассоциацию с определённым видом деятельности или режимным моментом

Детей с РАС привлекают ритмичные музыкальные композиции с повторяющимися словами, действиями. В группе собрана картотека аудио песенок, картотека пальчиковых игр и упражнений с использованием различных предметов (суджок, колючие мячи, палочки, грецкий орех и др.).

В группе имеется «Сундучок радости», в котором имеются привлекательные для ребенка материалы (как игровые, так и приспособленные), стимулирующие познавательную активность ребенка, снимающие эмоциональное напряжение.

ППРОС в группе для детей с РАС четко структурирована и стабильна. Оборудование и игрушки располагаются на одних и тех же местах, замена происходит точно, так как данным воспитанникам необходима стабильность.

Кабинет учителя-дефектолога — это игровое помещение, где проводятся игровые занятия, организуется свободная деятельность детей. В таком помещении ребенок должен чувствовать себя комфортно и должен быть расположен, как к занятиям вместе с другими детьми, так и к индивидуальному взаимодействию со взрослым. На закрытых полках в шкафах в специальных папках или коробках хранится сменный материал по всем изучаемым лексическим темам, игрушки и пособия по сенсомоторному и речевому развитию, конструированию, развитию элементарных математических представлений и др. Кроме того, в кабинете есть наборы муляжей, крупные и мелкие игрушки по темам, конструкторы, мозаики, кубики, пирамидки, матрешки и другие сборные игрушки, настольный материал.

В кабинете учителя - дефектолога предусмотрен «речевой уголок», состоящий из зеркала и столика, необходимый для проведения артикуляционной, пальчиковой гимнастик и другой индивидуальной работы с детьми.

Кабинет педагога-психолога оснащён индивидуальными столами. Диагностические материалы систематизированы (по возрасту, проблематике) и размещены в специальных шкафах так, чтобы ими было удобно пользоваться. Для проведения занятий в игровой форме, предполагающей свободное размещение детей на полу, в кабинете есть ковер, а также разнообразный игровой материал (мягкие игрушки, куклы-марионетки, конструктор, развивающие пособия и т. д. Оформление кабинета психолога отвечает требованиям комфортности, гармоничности, доверительности атмосферы, зонирование кабинета с учетом направлений работы педагога-психолога. В ДОУ используются мультимедийные средства: компьютер, принтер, ноутбук, проектор. Для детей - это, прежде всего, интересные занятия с отличной наглядностью; игровые приемы решения различных заданий; развитие мышления, памяти, логики. Все педагоги ДОУ соблюдают требования к использованию мультимедиа .

3.3. Кадровое обеспечение

Кадровое обеспечение образовательной организации, реализующей АОП для воспитанников с РАС предполагает междисциплинарный состав специалистов (педагогические, медицинские и социальные работники), компетентных в понимании особых образовательных потребностей обучающихся, которые в состоянии обеспечить систематическую медицинскую, психолого-педагогическую и социальную поддержку.

В штат специалистов включаются: учителя-дефектологи (олигофренопедагоги), учитель-логопед, педагог-психолог, социальный педагог, воспитатель, музыкальный работник, инструктор по ФИЗО (адаптивной физической культуры).

Реализация Программы обеспечивается педагогическими, руководящими и иными работниками, имеющими профессиональную подготовку, соответствующую квалификационным требованиям, установленным в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел "Квалификационные характеристики должностей работников образования", утвержденном приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. № 761н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 6 октября 2010 г., регистрационный № 18638) с изменениями, внесенными приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 31 мая 2011 г. № 448н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 1 июля 2011 г., регистрационный № 21240), в профессиональных стандартах "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)", утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 6 декабря 2013 г., регистрационный № 30550) с изменениями, внесенными приказами Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 5 августа 2016 г. № 422н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 23 августа 2016 г., регистрационный № 43326), "Педагог-психолог (психолог в сфере образования)", утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 г. № 514н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 18 августа 2015 г., регистрационный № 38575); "Специалист в области воспитания", утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10 января 2017 г. № Юн (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 26 января 2017 г., регистрационный № 45406); "Ассистент (помощник) по оказанию технической помощи инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья", утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 12 апреля 2017 г. № 351н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 4 мая 2017 г., регистрационный № 46612).

В случае недостаточности кадрового обеспечения образовательной организации специалистами возможно использование сетевых форм реализации образовательных программ, при которых специалисты других организаций привлекаются к работе с воспитанниками для реализации АОП.

Специалисты, участвующие в реализации АОП ДО для детей с РАС, должны обладать следующими компетенциями:

- наличие позитивного отношения к возможностям ребенка с РАС, к их развитию, социальной адаптации, приобретению житейского опыта;
- понимание теоретико-методологических основ психолого-педагогической помощи воспитанникам;
- знание этиологии расстройств аутистического спектра, теоретических основ диагностики развития ребенка и с такими нарушениями, формирование практических умений проведения психолого-педагогического изучения обучающихся;
- наличие представлений о своеобразии психофизического развития обучающихся;
- понимание цели образования данной группы обучающихся как развитие необходимых для жизни в обществе практических представлений, умений и навыков, позволяющих достичь

максимально возможной самостоятельности и самореализации в повседневной жизни;

- учет индивидуальных возможностей и особых образовательных потребностей ребенка при определении содержания и методов коррекционной работы;
- способность к разработке специальных индивидуальных образовательных программ, к адекватной оценке достижений в развитии ребенка.
- наличие представлений о специфике «обходных путей», необходимых для обеспечения развития и обучения.
- активное участие в специальной организации жизни ребенка в условиях дома и образовательной организации, позволяющей планомерно расширять его жизненный опыт и социальные контакты;
- понимание наиболее эффективных путей организации и определение содержания психолого-педагогического сопровождения ребенка в семье;
- наличие творческого отношения к педагогической деятельности по образованию детей данной группы, способности к поискам инновационных и нетрадиционных методов развития воспитанников, внедрению новых технологий развития и образования;
- наличие способности к общению и проведению консультативно-методической работы с родителями воспитанников.
- владение навыками профессионального ухода, предусматривающими уважительное отношение (с эмпатией) к ребенку, вызывающее у него доверие и желание взаимодействовать с взрослым;
- наличие способности к работе в условиях междисциплинарной команды специалистов.

3.4 Материально-технические условия реализации Программы

МДОУ «Детский сад №1 «Звёздочка» комбинированного вида» г. Шиханы обеспечивает материально-технические условия, позволяющие достичь обозначенные ею цели и выполнить задачи, в том числе:

осуществлять все виды деятельности ребенка, как индивидуальные, так и в рамках каждой дошкольной группы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, их особых образовательных потребностей;

организовать участие родителей (законных представителей) воспитанников, педагогических работников и представителей общественности в разработке АОО ДО детей с РАС, в создании условий для её реализации, а также мотивирующей образовательной среды, уклада организации, осуществляющей такую образовательную деятельность;

использовать в коррекционно-образовательном и диагностическом процессе современные технологии, развивающие (эмоционально-смысловой подход, Floortime и др.) и вспомогательные подходы;

обновлять содержание и методическое обеспечение АОО 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 АОО ДО детей с РАС, повышения их профессиональной компетентности в области воспитания и обучения детей с РАС, информационной и правовой компетентности;

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

В МДОУ созданы материально-технические условия, обеспечивающие:

-возможность достижения воспитанниками с РАС целевых ориентиров освоения Программы.

-выполнение МДОУ 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; возможность беспрепятственного доступа воспитанников с ОВЗ к объектам инфраструктуры организации, осуществляющей образовательную деятельность по АОП ДО детей с РАС.

В МДОУ имеются:

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

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

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

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

3.5 Финансовые условия реализации Программы

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

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

3.6 Организация режима и распорядка дня

Детский сад работает по пятидневной рабочей неделе с календарным временем посещения круглогодично (кроме праздничных дней). Организация деятельности взрослого и детей по реализации и освоению программы осуществляется в двух основных моделях организации образовательного процесса - совместной деятельности взрослого и детей и самостоятельной деятельности детей. Основу режима дня составляет точно установленный распорядок сна, бодрствования, приемов пищи, гигиенических и оздоровительных процедур, учитывающий физиологические потребности и физические возможности детей определенного возраста. Каждая возрастная группа имеет свой режим дня, учитывающий особенности дошкольников данного возраста.

Временной режим для воспитанника с РАС устанавливается с учетом особых образовательных потребностей ребенка, его готовности к нахождению в среде сверстников без родителей.

Обучение и воспитание происходит как в ходе занятий, так и во время свободной деятельности воспитанника в течение дня.

Распорядок дня обучающихся с РАС устанавливается с учетом их повышенной ранимости и утомляемости в соответствии с требованиями к здоровьесбережению (регулируется объем нагрузки по реализации адаптированной образовательной программы, время на самостоятельную исследовательскую работу, время отдыха, удовлетворение потребностей, обучающихся в двигательной активности). Целесообразно обучение в первой половине дня с соблюдением режимных моментов сада и необходимых оздоровительных мероприятий.

Режим дня ежедневная организация жизни и деятельности детей, расписание
Возрастная группа: старшая дети с 5 до 6 лет, холодный период года

Время	Содержание и виды деятельности	Характер деятельности
7.30 - 8.25	Прием детей, утренняя гимнастика, утренний круг, беседы с детьми, ознакомление с природой, игры чтение художественной литературы, самостоятельная деятельность в уголке художественного творчества, индивидуальная работа с детьми.	Взаимодействие с семьями, организованная образовательная деятельность в режимных моментах, самостоятельная деятельность.
8.25 - 8.50	Подготовка к завтраку, завтрак.	Организованная образовательная деятельность в режимных моментах.
8.50 - 9.00	Игры, подготовка к занятиям	Самостоятельная деятельность, организованная образовательная деятельность в режимных моментах.
9.00 - 10.35	Занятия (включая гимнастику в процессе занятия - 2мин, перерывы между занятиями не менее 10 мин)	Организованная образовательная деятельность
10.00 10.10	Витаминный стол.	Организованная образовательная деятельность в режимных моментах
10.35 - 12.25	Подготовка к прогулке. Прогулка: подвижные игры, ознакомление с природой, сюжетно-ролевые игры, индивидуальная работа по физическому развитию, беседа с детьми, самостоятельная деятельность. Организованная образовательная деятельность - 1 раз в неделю см. реализация образовательных областей на учебный период.	Организованная образовательная деятельность в режимных моментах, самостоятельная деятельность. Организованная образовательная деятельность.
12.25 - 12.35	Возвращение с прогулки, водные процедуры, игры.	Организованная образовательная деятельность в режимных моментах.
12.35 13.00	Подготовка к обеду, обед.	Организованная образовательная деятельность в режимных моментах.

13.00 - 15.00	Подготовка ко сну, дневной сон.	Организованная образовательная деятельность в режимных моментах.
15.00 - 15.20	Постепенный подъем, закаливающие процедуры.	Организованная образовательная деятельность в режимных моментах, самостоятельная деятельность.
15.20 - 16.30	Игры, самостоятельная деятельность, чтение художественной литературы, индивидуальная работа по заданию специалиста МДОУ. Занятия, кружковая работа.	Самостоятельная деятельность. Организованная образовательная деятельность в режимных
16.30 - 17.00	Подготовка к уплотненному полднику, уплотненный полдник.	Организованная образовательная деятельность в режимных моментах.
17.00 - 17.45	Вечерний круг. Подготовка к прогулке. Прогулка: ознакомление с природой, подвижные игры, самостоятельная деятельность, сюжетно-ролевые игры.	Организованная образовательная деятельность в режимных моментах, самостоятельная
17.45 - 18.00	Уход детей домой.	Взаимодействие с семьями

Режим дня ежедневная организация жизни и деятельности детей, расписание
Возрастная группа: старшая дети с 5 до 6 лет, теплый период года

Время	Содержание и виды деятельности	Характер деятельности
7.30 - 8.30	Прием детей, утренняя гимнастика, утренний круг, беседы с детьми, наблюдения в природе, игры, индивидуальная работа с детьми.	Взаимодействие с семьями, организованная образовательная деятельность в режимных моментах, самостоятельная деятельность.
8.30 - 8.50	Подготовка к завтраку, завтрак.	Организованная образовательная деятельность в режимных моментах.
8.50 - 9.15	Игры, подготовка к прогулке, выход на прогулку.	Организованная образовательная деятельность в режимных моментах, самостоятельная деятельность.

9.15 - 9.40	Занятия на прогулке.	Организованная образовательная деятельность.
9.15 - 12.10	Прогулка: подвижные игры, ознакомление с природой, сюжетно - ролевые игры, индивидуальная работа по физическому развитию беседа с детьми, самостоятельная деятельность, воздушные и солнечные процедуры.	Организованная образовательная деятельность в режимных моментах, самостоятельная деятельность.
10.05-10.10	Витаминный стол.	Организованная образовательная деятельность в режимных моментах
12.10 - 12.20	Возвращение с прогулки, водные процедуры, игры.	Организованная образовательная деятельность в режимных моментах.
12.20 - 12.50	Подготовка к обеду, обед.	Организованная образовательная деятельность в режимных моментах.
12.50 15.00	Подготовка ко сну, дневной сон.	Организованная образовательная деятельность в режимных моментах.
15.00 - 15.15	Постепенный подъем, закаливающие процедуры.	Организованная образовательная деятельность в режимных моментах, самостоятельная деятельность.
15.15 - 16.30	Игры, самостоятельная деятельность. Чтение художественной литературы	Организованная образовательная деятельность в режимных моментах.
16.30 - 17.00	Подготовка к уплотненному полднику, уплотненный полдник,	Организованная образовательная деятельность в режимных
17.00-17.45	Вечерний круг. Подготовка к прогулке. Прогулка: ознакомление с природой, труд в природе, подвижные игры, самостоятельная деятельность, индивидуальная работа по физическому развитию, сюжетно-ролевые игры	Организованная образовательная деятельность в режимных моментах, самостоятельная
17.45-18.00	Уход детей домой.	Взаимодействие с семьями.

Режим дня ежедневная организация жизни и деятельности детей, расписание
Возрастная группа: подготовительная дети с 6 до 7 лет, холодный период года

Время	Содержание и виды деятельности	Характер деятельности
-------	--------------------------------	-----------------------

7.30 - 8.30	Прием детей, утренняя гимнастика, утренний круг, беседы с детьми, ознакомление с природой, игры, чтение художественной литературы, самостоятельная деятельность в уголке художественного творчества, индивидуальная работа с детьми.	Взаимодействие с семьями, организованная образовательная деятельность в режимных моментах, самостоятельная деятельность.
8.30 - 8.50	Подготовка к завтраку, завтрак.	Организованная образовательная деятельность в режимных моментах.
8.50 - 9.00	Игры, самостоятельная деятельность. Подготовка к занятиям.	Самостоятельная деятельность, организованная образовательная деятельность в режимных моментах.
9.00 - 10.50	Занятия (включая гимнастику в процессе занятия - 2мин, перерывы между занятиями не менее 10 мин)	Организованная образовательная деятельность
10.10 10.20	Витаминный стол.	Организованная образовательная деятельность в режимных моментах
10.50 - 12.30	Подготовка к прогулке. Прогулка: подвижные игры, ознакомление с природой, сюжетно-ролевые игры индивидуальная работа по физическому развитию, беседа с детьми, самостоятельная деятельность. Занятия - 1 раз в неделю	Организованная образовательная деятельность в режимных моментах, самостоятельная деятельность. Организованная образовательная деятельность.
12.30 - 12.40	Возвращение с прогулки, водные процедуры, игры, подготовка к обеду.	Организованная образовательная деятельность в режимных моментах.
12.40-13.00	Обед.	Организованная образовательная деятельность в режимных моментах.
13.0 15.00	Подготовка ко сну, дневной сон.	Организованная образовательная деятельность в режимных моментах.
15.00 - 15.20	Постепенный подъем, закаливающие процедуры.	Организованная образовательная деятельность в режимных моментах, самостоятельная деятельность. Организованная образовательная деятельность.
15.20 - 16.35	Игры, самостоятельная деятельность, чтение художественной литературы, индивидуальная работа по заданию специалиста МДОУ. Чтение художественной литературы. Занятия, кружковая работа.	Организованная образовательная деятельность в режимных моментах.

16.35 - 17.00	Подготовка к уплотненному полднику, уплотненный полдник.	Организованная образовательная деятельность в режимных моментах.
17.00 - 17.45	Вечерний круг. Подготовка к прогулке. Прогулка: ознакомление с природой, подвижные игры, самостоятельная деятельность, сюжетно-ролевые игры.	Организованная образовательная деятельность в режимных моментах, самостоятельная деятельность.
17.45-18.00	Уход детей домой.	Взаимодействие с семьями

Режим дня ежедневная организация жизни и деятельности детей, расписание
Возрастная группа: подготовительная дети с 6 до 7 лет, теплый период года

Время	Содержание и виды деятельности	Характер деятельности
7.30 - 8.35	Прием детей, утренняя гимнастика, утренний круг, беседы с детьми, наблюдения в природе, игры, индивидуальная работа с детьми.	Взаимодействие с семьями, организованная образовательная деятельность в режимных моментах,
8.35 - 8.55	Подготовка к завтраку, завтрак.	Организованная образовательная деятельность в режимных моментах.
8.55 - 9.15	Игры, подготовка к прогулке, выход на прогулку .	Организованная образовательная деятельность в режимных моментах, самостоятельная

9.15 - 12.15	Занятия на прогулке. Прогулка: подвижные игры, ознакомление с природой, сюжетно - ролевые игры, индивидуальная работа по физическому развитию, беседа с детьми, самостоятельная деятельность, воздушные и солнечные процедуры.	Организованная образовательная деятельность. Организованная образовательная деятельность в режимных моментах, самостоятельная
10.05 10.10	Витаминный стол.	Организованная образовательная деятельность в режимных моментах
12.15 - 12.25	Возвращение с прогулки, водные процедуры, игры, подготовка к обеду.	Организованная образовательная деятельность в режимных моментах.
12.25 - 12.55	Обед.	Организованная образовательная деятельность в режимных моментах.
12.55 15.00	Подготовка ко сну, дневной сон.	Организованная образовательная деятельность в режимных моментах.
15.00 - 15.15	Постепенный подъем, закаливающие процедуры.	Организованная образовательная деятельность в режимных моментах, самостоятельная деятельность.
15.15 - 16.30	Игры, самостоятельная деятельность, чтение художественной литературы.	Организованная образовательная деятельность в режимных моментах.
16.30 - 16.50	Подготовка к уплотненному полднику, уплотненный полдник.	Организованная образовательная деятельность в режимных моментах.
16.50 17.45	Вечерний круг. Подготовка к прогулке. Прогулка: ознакомление с природой, труд в природе, подвижные игры, самостоятельная деятельность, индивидуальная работа по физическому развитию, сюжетно-ролевые игры	Организованная образовательная деятельность в режимных моментах, самостоятельная
17.45 18.00	Уход детей домой.	Взаимодействие с семьями

Продолжительность учебных занятий индивидуальна, по потенциальным возможностям ребенка, но не превышает 25 минут. При определении продолжительности занятий в первое полугодие целесообразно использовать «ступенчатый» режим» - от короткого пребывания ребенка на занятии к более продолжительному.

Продолжительность перерывов между занятиями составляет не менее 10 минут, возможно и большее количество времени на отдых.

В ходе занятия (середина) в обязательном порядке проводится физкультурная минутка, направленная на снятие общего и локального мышечного напряжения. В содержание физминуток включаются упражнения на снятие зрительного и слухового напряжения, напряжения мышц туловища и мелких мышц кистей, на восстановление умственной работоспособности.

Модель образовательного процесса включает такие компоненты как:

- непрерывная образовательная деятельность;
- образовательная деятельность в режимных моментах;
- самостоятельная деятельность детей;
- образовательная деятельность в семье.

Непрерывная образовательная деятельность реализуется в совместной деятельности взрослого и ребенка в ходе различных видов детской деятельности (игровой, двигательной, познавательно-исследовательской, коммуникативной, продуктивной, музыкально-художественной, трудовой, а также чтения художественной литературы) или их интеграцию.

Ежедневный объем непрерывной образовательной деятельности определяется регламентом этой деятельности (расписание), которое ежегодно утверждается заведующим. Общий объем учебной нагрузки деятельности детей соответствует требованиям действующих СанПиН.

Продолжительность НОД составляет:

- для детей 5-6 лет — 25 мин;
- для детей 6-7 лет — 30 мин

3.7 Планирование образовательной деятельности

АОП ДО не предусматривает жесткого регламентирования образовательного процесса и календарного планирования образовательной деятельности, оставляя педагогам ДОУ пространство для гибкого планирования их деятельности, исходя из особенностей реализуемой основной образовательной программы, условий образовательной деятельности, потребностей, возможностей и готовности, интересов и инициатив воспитанника, семей, педагогов и других сотрудников ОУ. Планирование деятельности педагогов опирается на результаты педагогической оценки индивидуального развития ребенка и направлено в первую очередь на создание психолого-педагогических условий для его развития, в том числе, на формирование развивающей предметно-пространственной среды.

Максимально допустимый объем образовательной нагрузки должен соответствовать санитарно-эпидемиологическим правилам и нормативам СанПиН 2.4.1.3049-13 "Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций", утвержденным постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 15 мая 2013 г. М 26 (зарегистрировано Министерством юстиции Российской Федерации 29 мая 2013 г, регистрационный № 28564).

Объем образовательной нагрузки на детей не превышает предельно-допустимую норму в соответствии с СанПиН и требованиями ФГОС дошкольного образования. Образовательный процесс в ДОУ для детей с ОВЗ строится с учетом возрастных и индивидуальных особенностей. В рамках гуманистической концепции дошкольного воспитания предусматривается максимальное содействие становлению ребенка как личности, развитию активности детей в процессе организации образовательной деятельности, которая проводится индивидуально, по подгруппам в игровой, занимательной для детей форме, отвечающей возрастным особенностям дошкольников.

Коррекционная работа в учреждении строится как целостная система, обеспечивающая комплексный, дифференцированный, регулируемый процесс управления ходом психофизического развития детей с ОВЗ.

3.6. Календарный план воспитательной работы.

Знакомство с праздниками и датами, представленными в календарном плане воспитания может проходить в различных форматах в зависимости от возраста детей: беседы, презентации, тематические дни, тематические недели, проектная деятельность и т.д. на выбор педагога.

Народные праздники «Масленица» и «Пасха» планируются по календарю

№	Название мероприятия	Участники	Сроки проведения	Ответственные
1	День знаний	Все группы	1 сентября	Муз.рук-ли
2	День окончания Второй мировой войны	Подг.гр	3 сентября	Воспитатели
3	День Бородинского сражения	Подг.гр	7 сентября	Воспитатели
4	День воспитателя и всех дошкольных работников	Педагоги и	27 сентября	Муз.рук и воспитатели
5	Международный день пожилых людей; Международный день музыки	Все группы, педагоги и родители	1 октября	Воспитатели Музыкальные Руководители
6	День защиты животных	Все группы	4 октября	Воспитатели Инструктор по физ. Культуре
7	День учителя	Старшие подг.гр	и 5 октября	Воспитатели
8	День отца в России	Все группы, педагоги и родители	16 октября	Инструктор по физ. культуре Социальный Педагог
9	Международный день анимации	Все группы	28 октября	Воспитатели
10	День народного единства	Старшие подг.гр	и 4 ноября	Воспитатели Уч.-логопеды родители
11	День сотрудника внутренних дел Российской Федерации	Подг.гр	10 ноября	Воспитатели

12	День матери в России	Все группы	27 ноября	Социальный педагог Воспитатели
13	День Государственного герба Российской Федерации	Старшие и подг.гр	30 ноября	Воспитатели
13	День неизвестного солдата;	Старшие и	3 декабря	Воспитатели
	Международный день инвалидов	подг.гр		Социальный Педагог
14	День добровольца (волонтера) в России	Подг.гр	5 декабря	Воспитатели
15	Международный день художника	Все группы	8 декабря	Воспитатели Родители
16	День Героев Отечества	Старшие и подг.гр педагоги	9 декабря	Воспитатели
17	День Конституции Российской Федерации	Подг.гр	12 декабря	Воспитатели
18	Новый год.	Все группы	31 декабря	Музыкальные Руководители
19	Праздник Рождества Христова	Старшие и подг.гр	12 января	Музыкальные Руководители
20	День полного освобождения Ленинграда от фашистской блокады	Старшие и подг.гр	27 января	Воспитатели
21	День российской науки	Старшие и подг.гр	8 февраля	Воспитатели
22	День памяти о россиянах, исполнявших служебный долг за пределами Отечества	Старшие и подг.гр	15 февраля:	Воспитатели
23	Международный день родного языка	Старшие и подг.гр	21 февраля	Воспитатели Учителя-Логопеды
24	День защитника Отечества	Мл -подг гр	23 февраля	Музыкальные Руководители
25	Международный женский день	Все группы родители	8 марта	Музыкальные Руководители
26	День воссоединения Крыма с Россией	Старшие и подг.гр	18 марта	Воспитатели
27	Всемирный день театра	Все группы	27 марта	Воспитатели Музыкальные Руководители
28	День космонавтики, день запуска СССР первого искусственного спутника Земли	Старшие и подг.гр	12 апреля	Инструктор по физ. культуре Воспитатели

29	Всемирный день Земли	Старшие и подг.гр	22 апреля	Воспитатели
30	День пожарной охраны	Старшие подг.гр	и 30 апреля	Социальный педагог Инструктор по
31	Праздник Весны и Труда	Старшие подг.гр	и 1 мая	Музыкальные Руководители
32	Праздник Светлой Пасхи	Старшие и подг.гр родители		Музыкальные Руководители
33	День Победы	Старшие и подг.гр родители	9 мая	Музыкальные Руководители
34	День детских общественных организаций России	Старшие подг.гр	и 19 мая	Воспитатели
35	День славянской письменности и культуры	Старшие подг.гр	и 24 мая	Воспитатели
36	Международный день защиты детей	Все группы родители	1 июня	Музыкальные Руководители
37	День эколога	Старшие подг.гр	и 5 июня	Воспитатели
38	День русского языка, день рождения великого русского поэта Александра Сергеевича Пушкина (1799-1837)	Все группы	6 июня	Воспитатели Учителя – логопеды
39	День России	Старшие и подг.гр	12 июня	Музыкальные Руководители
40	День памяти и скорби	Педагоги, родители	22 июня	Воспитатели
41	День медицинского работника	Старшие, подг.гр	3е воскресенье июня	Воспитатели
42	День семьи, любви и верности	Старшие и подг.гр родители	8 июля	Музыкальные Руководители
43	День Военно-морского флота	Старшие подг.гр	и 30 июля	Воспитатели
44	День Воздушно-десантных войск	Старшие подг.гр	и 2 августа	Воспитатели
45	День физкультурника	Все группы родители	12 августа	Инструктор по физ. Культуре
46	День Государственного флага Российской Федерации	Старшие подг.гр	и 22 августа	Музыкальные Руководители

47	День российского кино	Все группы	27 августа	Воспитатели
----	-----------------------	------------	------------	-------------

Перечень нормативных и нормативно-методических документов

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (с изменениями на 28 июня 2014 года).
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 15.05.2020 N236 «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 12.05.2014 N 32220).
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 31 июля 2020 г. N 373 г. Москва «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования».
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
6. Приказ Минтруда России №585н от 27августа 2019 г. «О классификациях и критериях, используемых при осуществлении медико-социальной экспертизы граждан федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы».
7. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 июня 2013 г. № ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей».
8. Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций» (Утверждены постановлением Главного государственного санитарного врача Российской от 15 мая 2013 года № 26 «Об утверждении СанПиН» 2.4.3049-13), с изменениями на 27 октября 2020 года.
9. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 20 мая 2015 г. № 2/15))
10. Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Приказ Минпросвещения России от 24.11.2022 N 1022 "Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья"(Зарегистрировано в Минюсте России 27.01.2023 N 72149)

Перечень литературных источников

1. Баенская Е. Р., Никольская О. С., Либлинг М. М. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. М.: Теревинф, 2011.
2. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). М.: Теревинф, 2009.
3. Баенская Е. Р., Никольская О. С., Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. М.: Теревинф, 2016.
4. Баряева Л.Б., Лопатина Л.В. Учим детей общаться. Формирование коммуникативных умений у младших дошкольников с первым уровнем речевого развития. — СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2011.
5. Батышева Т.Т. Ранняя диагностика расстройств аутистического спектра в практике детского невролога. Методические рекомендации. М.: 2014.
6. Башина В.М. Аутизм в детстве - М.: Медицина, 1999.
7. Как развивается ваш ребенок. таблицы сенсомоторного и социального развития: от рождения до 4-х лет. М.: Теревинф, 2009.

8. Как развивается ваш ребенок. таблицы сенсомоторного и социального развития: от 4-х лет до 7,5 лет. М.: Теревинф, 2009.
9. Константинова И.С. Музыкальные занятия с особым ребенком: взгляд нейропсихолога. М.: Теревинф, 2013.
10. Лебединская К. С., Никольская О. С. Диагностика раннего детского аутизма: Начальные проявления. М., 1991.
11. Либлинг Е.Р., Баенская М.М. Психологическая помощь при нарушениях раннего эмоционального развития. М.: Теревинф, 2013.
12. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом. - СПб.: Речь, 2007.
13. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. - М.: Теревинф, 1997.
14. Никольская О.С. Аффективная сфера человека: взгляд сквозь призму детского аутизма. - М.: Центр лечебной педагогики, 2000.
15. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. Серия «Особый ребенок». - М.: Теревинф, 2005.
16. Нуриева Л.Г. Развитие речи аутичных детей: методические разработки. М.: Теревинф, 2008.
17. Ньюмен Сара. Игры и занятия с особым ребенком. М.: Теревинф, 2011.
18. Обучение детей с расстройством аутистического спектра. / Отв. ред. С.В. Алехина // Под общ. ред. Н.Я. Семаго. - М.: МГППУ, 2012.
19. Особые дети: вариативные формы коррекционно-педагогической помощи: методическое пособие / под ред. Е.А. Стребелевой, А.В. Закрепиной.- М.: ЛОГОМАГ, 2013.
20. Организация деятельности ПМПК в условиях развития инклюзивного образования / Под общ. Ред. М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. - М.: АРКТИ, 2014.
21. Ребенок в инклюзивном дошкольном образовательном учреждении: методическое пособие / Под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. - М.: РУДН, 2010.
22. Селигман М., Дарлинг Р.Б. Обычные семьи, особые дети: системный подход к помощи детям с нарушениями в развитии. М.: Теревинф, 2009.
23. Создание специальных образовательных условий для детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательных учреждениях: Методический сборник / Отв. ред. С.В. Алехина // Под ред. Е.В. Самсоновой. - М.: МГППУ, 2012.
24. Стребелева Е.А. Коррекционно - развивающее обучение детей в процессе дидактических игр. - М.: Владос, 2014.
25. Стребелева Е.А., Мишина Г.А. Педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с отклонениями в развитии (в соавторстве с Г.А. Мишиной). - 2-переиздание.- М.: Парадигма. - 2015
26. Шоплер Э., Ланзид М., Ватере Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0-6 лет). Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАССН / Пер. с немецкого Ключко Т. - Минск: Изд-во БелАПДИ «Открытые двери», 1997.
27. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы

1. Краткая презентация Программы

Возрастная категория детей, на которых ориентирована Программа: АОП ДО для обучающихся с РАС МДОУ «Детского сада № 1 «Звёздочка» комбинированного вида» г.Шиханы обеспечивает всестороннее развитие детей дошкольного возраста с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей.

Программа разработана в соответствии с «Законом об образовании РФ», «Федеральной адаптированной образовательной программой дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования. Программа ориентирована на возрастную категорию детей с ограниченными возможностями здоровья (РАС) от младшего дошкольного возраста до прекращения образовательных отношений.

Продолжительность и сроки пребывания на каждом этапе обучения в группах для детей с ОВЗ определяются заключением 1 ПМПК.

Образовательная программа включает в себя две части - обязательную, обеспечивающую достижение воспитанниками готовности к школе, а именно: необходимый и достаточный уровень развития ребенка для успешного освоения им основных общеобразовательных программ начального общего образования, и часть, формируемую участниками образовательного процесса и отражающую специфику условий, в которых осуществляется образовательный процесс, и направленную на поддержку областей основной части программы.

Программа ориентирована на детей с РАС дошкольного возраста.

В основе реализации АОП лежит комплексный подход, обеспечивающий коррекцию (смягчение) нарушений развития детей на начальном этапе (социальнокоммуникативных и поведенческих), развитие детей через освоение основных образовательных областей на основном этапе:

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

Краткий перечень программ, обеспечивающих реализацию обязательной части программы:

1. Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Приказ Минпросвещения России от 24.11.2022 N 1022 "Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья"(Зарегистрировано в Минюсте России 27.01.2023 N 72149)

- Образовательная программа для детей с расстройствами аутистического спектра
- Стребелева Е.А. «Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии»
- И. Каплунова, И. Новосильцева «Ладушки»

Краткий перечень программ, обеспечивающих реализацию части программы, формируемой участниками образовательного процесса:

- Краткосрочные образовательные практики по выбору детей
- Программа «Развивающие занятия с сенсорным оборудованием», проект «Волшебный песочек»
Характеристика взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников

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

- единый подход к процессу воспитания ребёнка;
- открытость дошкольного учреждения для родителей;
- взаимное доверие во взаимоотношениях педагогов и родителей;
- уважение и доброжелательность друг к другу;
- дифференцированный подход к каждой семье;
- равно ответственность родителей и педагогов.

Взаимодействие педагогического коллектива с семьями воспитанниками направлено на:

- оказание помощи родителям (законным представителям) в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, в развитии их индивидуальных способностей,
- создание условий для участия родителей (законных представителей) в образовательной деятельности детского сада.

Для решения поставленных задач используются следующие формы и методы работы с семьёй:

- формирование единого понимания педагогами и родителями целей и задач воспитания и обучения детей;
- постоянный анализ процесса взаимодействия семьи и дошкольного учреждения, его

эффективности;

- индивидуальное или групповое консультирование;
- просмотр родителями занятий и режимных моментов;
- привлечение семей к различным формам совместной деятельности с детьми или педагогами

- установление партнерских отношений;
- анкетирование;
- опрос;
- беседы с членами семьи;
- педагогическое просвещение родителей;
- общие и групповые родительские собрания;
- ведение страничек для родителей на сайте МДОУ.

Кроме основных форм работы, осуществляется постоянное взаимодействие родителей и сотрудников детского сада в процессе:

ежедневных непосредственных контактов, когда родители приводят и забирают ребенка;

ознакомления родителей с информацией, подготовленной специалистами и воспитателями на групповых стендах;

посещения родителями учреждения для наблюдения ими деятельности детского сада («Дни открытых дверей»);

неформальных бесед о вопросах воспитания и развития детей или запланированных встреч с родителями воспитателями или специалистами, чтобы обсудить достигнутые успехи, независимо от конкретных проблем.