

ПРИНЯТА

На педагогическом совете
МБДОУ МО г. Краснодар
«Детский сад № 38
Протокол от 30.08.2023 № 1

УТВЕРЖДАЮ

Заведующий МБДОУ МО
г. Краснодар «Детский сад № 38»

_____ Т.В. Ананченко

Приказ № 120 от 01.09.2023

**Ананченко
Татьяна
Викторовна**

Подписан: Ананченко Татьяна Викторовна
DN: С=RU, S=Краснодарский край, L=г. Краснодар,
Т=Заведующая, O=МУНИЦИПАЛЬНОЕ
БЮДЖЕТНОЕ ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ МУНИЦИПАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОД КРАСНОДАР "ДЕТСКИЙ
САД № 38", CN=Ананченко Татьяна Викторовна
СНИЛС=00276256323,
ИНН=230801802410, E=mdou-38@yandex.ru,
G=Татьяна Викторовна, SN=Ананченко,
CN=Ананченко Татьяна Викторовна
Основание: я подтверждаю этот документ
Местоположение: место подписания
Дата: 2023.11.17 20:38:07+03'00'
Foxit Reader Версия: 10.1.1

**АДАПТИРОВАННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ РАЗВИТИЯ,
С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА
муниципального бюджетного дошкольного образовательного
учреждения муниципального образования город Краснодар
«Детский сад № 38»**

г. Краснодар

Содержание

1. Целевой раздел...	3
1.1. Пояснительная записка.....	3
1.2. Цели и задачи программы	5
1.2.1 Принципы и подходы к формированию Программы	5
1.2.2. Специальные подходы к формированию Программы	8
1.3. Планируемые результаты освоения Программы в виде целевых ориентиров	9
1.3.1. Целевые ориентиры для детей раннего возраста повышенным риском формирования РАС	10
1.3.2. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с расстройствами аутистического спектра	12
1.4. Педагогическая диагностика достижения планируемых результатов	15
2. Содержательный раздел...	15
2.1. Описание образовательной деятельности по областям	15
2.2. Характер взаимодействия с другими детьми.....	16
2.3. Система отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому.....	21
2.4. Содержание образовательной деятельности профессиональной коррекции нарушений развития обучающихся	23
2.5. Рабочая программа воспитания.....	29
3. Организационный раздел.	79
3.1. Психолого - педагогические условия, обеспечивающие развитие ребёнка той или иной нозологической группы	79
3.2. Материально-технические условия. Методическое обеспечение. .Режим дня	80
3.2. Кадровые условия	82
3.4. Особенности организации развивающей предметно - пространственной среды.....	85
3.5. Календарный план воспитательной работы.....	88
4. Краткая презентация.....	93

Программа разработана рабочей группой педагогов МБДОУ МО г. Краснодар «Детский сад №38» в составе: старшего воспитателя Абрамовой Ярославы Владимировны, педагога-психолога Коваленко Анастасии Ринатовны, учителя-дефектолога Бочарниковой Анны Владимировны, члена родительской общественности Будыло Ольги Александровны (приказ МБДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 38» «О приведении АОП ДО МБДОУ МО г. Краснодар «Детский сад №38» в соответствие с федеральной адаптированной образовательной программой для детей с ограниченными возможностями здоровья от 10.06.2023г №105/1»).

Программа спроектирована в соответствии с ФГОС дошкольного образования и в соответствии с Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования, с учетом особенностей образовательной организации, региона, образовательных потребностей и запросов воспитанников. Определяет цель, задачи, планируемые результаты, содержание и организацию образовательного процесса на ступени дошкольного образования.

Общие сведения о дошкольной образовательной организации

Наименование организации в соответствии с Уставом	муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение муниципального образования город Краснодар «Детский сад № 38»
Организационно-правовая форма	дошкольная образовательная организация
Юридический и фактический адрес	Юридический адрес: Российская Федерация, Краснодарский край, г. Краснодар, Западный внутригородской округ, ул. Северная, 264. Фактический адрес: 350004, Российская Федерация, Краснодарский край, г. Краснодар, Западный внутригородской округ, ул. Северная, 264.
Телефон/факс	8 (861) 255-54-34
Электронный адрес	mdou-38@yandex.ru
Сайт	https://ds38.centerstart.ru/

Документы, регламентирующие образовательную деятельность ДОО

Федеральные:

- Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ;
- Федеральный закон от 24.09.2022 № 371-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и статью 1 Федерального закона «Об обязательных требованиях в Российской Федерации»;
- Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155);
- «О внесении изменения в федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября.2013 г. № 1155» (утвержден приказом министерства просвещения Российской Федерации от 21.01.2019 № 31)
- «О внесении изменений в некоторые приказы Министерства образования и науки Российской Федерации, касающиеся федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)»

(утвержден приказом министерства просвещения Российской Федерации от 08.11.2022 № 955)

- Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования, утвержденный приказом Минпросвещения России от 31.07.2020 № 373;
- Приказ Минпросвещения России от 25 ноября 2022 г. № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования»
- Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 28.01.2021 № 2 «Об утверждении санитарных правил и норм СанПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания»;
- Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 28.09.2020 № 28 "Об утверждении санитарных правил СП 2.4. 3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи»;
- Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 27.10.2020 № 32 "Об утверждении санитарно-эпидемиологических правил и норм СанПиН 2.3./2.4.3590-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организации общественного питания населения».
- Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» (приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26.08.2010 № 761 н);
- Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» (утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 г. № 514н)
- Профессиональный стандарт «Педагог-дефектолог » (утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 13 марта 2023 г. № 136н)
- «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)» (утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 19 апреля 2021 г. № 250н)

Региональные и учредителя:

- Закон «Об образовании» Краснодарского края от 16.07.2013 № 2770-КЗ;
- Приказы департамента образования администрации муниципального образования город Краснодар.

Образовательной организации:

- Устав;
- Адаптированная образовательная программа;
- Годовой план;
- Протоколы педагогических советов;
- Локальные акты;
- Приказы ДОО.

1. Целевой раздел

1.1 Пояснительная записка

Программа определяет цель, задачи, планируемые результаты, содержание и организацию образовательного процесса на уровне дошкольного образования в группах компенсирующей направленности (для детей с расстройством аутистического спектра), включает обязательную часть и часть, формируемую участниками образовательных отношений. Обе части являются взаимодополняющими и необходимыми с точки зрения реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Программа разработана для воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивает коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц.

1.2 Цели и задачи, принципы и подходы к формированию программы

Цели программы:

- создание благоприятных условий для полноценного проживания ребёнком дошкольного детства, формирование основ базовой культуры личности, всестороннее развитие психических и физических качеств в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями, формирование предпосылок к учебной деятельности, позитивная социализация и всестороннее развитие ребенка дошкольного возраста в адекватных его возрасту детских видах деятельности, подготовка ребёнка к жизни в современном обществе
- обеспечение реализации коррекционно - образовательной составляющей комплексного психолого - педагогического и медико-социального сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) для достижения возможно более высокого уровня социальной адаптации и социализации, самостоятельности и независимости, достойного качества жизни.

Задачи:

1. Охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия;
2. Обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребёнка в период дошкольного детства независимо от места проживания, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья);
3. Обеспечение преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в рамках образовательных программ различных уровней (далее – преемственность основных образовательных программ дошкольного и начального общего образования);
4. Создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребёнка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром;
5. Объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на

основе духовно - нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;

6. Формирование общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развитие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребёнка, формирование предпосылок учебной деятельности;

7. Формирование социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей;

Специальные коррекционные задачи:

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

– оказания специализированной комплексной помощи в освоении содержания образования;

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

– обеспечения преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в соответствии с основными образовательными программами дошкольного и начального общего образования;

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

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

– формирования личности ребёнка с аутизмом, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных,

– физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребёнка, формирования предпосылок учебной деятельности;

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

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

– разработку и реализацию ФАОП дошкольного образования ребёнка с РАС;

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

1.2.1. Принципы и подходы к формированию Программы

ФАОП ДО базируются на следующих *принципах дошкольного образования*:

1. *Поддержка разнообразия детства* в заложенном во ФГОС дошкольного образования понимании связана: 1) с многообразием социальных, личностных, культурных, языковых, этнических особенностей, религиозных и иных общностей; 2) с нарастающей неопределённостью и мобильностью современного мира; 3) с

умением ориентироваться в многообразии жизненных ситуаций, необходимостью сохранять свою идентичность в сочетании со способностью позитивно, конструктивно и гибко взаимодействовать с другими людьми и т.д. Поддержка такого разнообразия детства для детей с РАС очень важна, но с очень существенными условиями и оговорками.

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

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

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

При типичном развитии подготовка к этим последующим этапам происходит в основном имплицитно, прежде всего, в виде подражания

(сначала спонтанного, потом произвольного), игры, но при аутизме на уровне диагностического признака (МКБ-10, F84.0, А, п.5) отмечаются «нарушения в ролевых и социально - имитативных играх». Таким образом, необходимо либо сформировать способность у ребёнка с РАС усваивать информацию имплицитно («из жизни», прежде всего, в простейшем случае – через произвольное подражание, потом – через игру), либо использовать (вынужденно!) в необходимом объёме эксплицитные методы обучения. Как показывает практика, целесообразно использовать оба направления, причём соотношение между ними должны быть гибкими, учитывающими индивидуальные особенности ребёнка и динамику коррекционного процесса. Согласно ФГОС, этот принцип подразумевает полноценное проживание ребёнком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного детства), обогащение, (амплификацию) детского развития. В условиях искажённого развития границы между этапами детства (иногда и самого детства) размыты, психический возраст по отдельным функциям может очень сильно различаться, и говорить о полноценности проживания этапов детства (как и об амплификации) без предшествующей коррекционной работы не представляется возможным.

2. *Позитивная социализация ребёнка* действительно необходима, но её формирование возможно после преодоления качественных нарушений социального

взаимодействия и коммуникации, являющихся одними из основных проявлений аутизма.

3. *Личностно - развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых (родителей (законных представителей), педагогических и иных работников Организации) и детей* предполагает базовую ценностную ориентацию на достоинство каждого участника взаимодействия, прежде всего ребёнка, но это возможно только на базе преодоления типичных для аутизма трудностей репрезентации психической жизни других людей.

4. *Содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребёнка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений.* Выраженность аутистических расстройств в плане осознания своего положения в окружающем может быть разной: в части случаев ребёнок с аутизмом не может выделять себя как физический объект (не дифференцирует себя и своё отражение в зеркале), иногда не различает живое и неживое, не всегда отличает друг от друга людей из ближнего круга и т.д. Как будет строиться сотрудничество даже в относительно лёгких случаях РАС, если психическая жизнь другого человека воспринимается искажённо и/или неполно? Какого-то уровня сотрудничества детей с аутизмом и взрослых (родителей, специалистов) с помощью коррекционной работы можно добиться всегда, но выйти на такой уровень социального взаимодействия и коммуникации, который позволяет ребёнку с аутизмом стать субъектом образовательных отношений в дошкольном возрасте удаётся редко.

5. *Сотрудничество Организации с семьёй.* Этот принцип является исключительно важным по многим причинам: родители (или лица, их заменяющие) являются неотъемлемыми участниками образовательного процесса и в том смысле, что именно они принимают важные решения (например, о форме получения образования) и, что очень желательно, могут выступать в роли парапрофессионалов. Сотрудники Организации должны знать об условиях жизни ребенка в семье, понимать проблемы, уважать ценности и традиции семей воспитанников. Программа предполагает разнообразные формы сотрудничества с семьёй как в содержательном, так и в организационном планах.

6. *Сетевое взаимодействие с организациями* образования, здравоохранения, социальной защиты населения является важным ресурсом реализации программы как через непосредственное участие в коррекционно - образовательном процессе, так и через программы дополнительного образования

7. *Индивидуализация дошкольного образования* при РАС имеет исключительно большое значение в связи с выраженной неоднородностью контингента детей с аутизмом. Обеспечение индивидуальной образовательной траектории каждого ребёнка с учётом его интересов, возможностей, способностей, склонностей, особенностей развития. Активность ребёнка с аутизмом в выборе содержания своего образования представляется весьма проблематичной уже из-за трудности выбора как такового и требует осознания ребёнком своей роли в образовательном процессе, что без коррекционной работы представить сложно.

8. *Возрастная адекватность образования.* При РАС трактовка понятия «возрастная адекватность» очень сложна и неоднозначна; психический возраст по различным функциям может существенно различаться. Попытки усреднения результатов субтестов, направленных на исследование различных функций

(например, при определении IQ по Векслеру), даёт результаты, требующие очень осторожной интерпретации. С точки зрения практики образования это означает, что при планировании работы необходимо ориентироваться на каждый показатель отдельно, что требует внимательный анализ их взаимосвязи.

9. *Развивающее вариативное образование.* Этот принцип предполагает, что содержание образования предлагается ребёнку через разные виды деятельности с учётом его актуальных и потенциальных возможностей, предполагает ориентацию работы педагога на зону ближайшего развития, что способствует развитию, расширению как явных, так и скрытых возможностей ребёнка. При аутизме использование традиционных для дошкольного возраста форм и методов обучения затруднено несформированностью ролевой, сюжетной, социально - имитативной игры и других имплицитных форм обучения, а также стереотипа обучения вызывает необходимость использования эксплицитных методов, а при выраженных проявлениях аутизма – директивных методов обучения.

10. *Полнота содержания и интеграция отдельных образовательных областей.* В соответствии с ФГОС дошкольного образования выделено пять образовательных областей (социально - коммуникативное, познавательное, речевое, художественно - эстетическое и физическое развитие). Деление содержательной части Программы на эти образовательные области не означает, что каждая из этих образовательных областей реализуется независимо, многообразные связи между ними должны учитываться в коррекционно - образовательном процессе. При РАС в силу фрагментарности восприятия формирование и развитие междисциплинарных связей приобретает также коррекционное значение.

11. *Инвариантность ценностей и целей при вариативности средств реализации и достижения целей Программы.* Основная ценность Программы – ориентированность на приоритет проблем детей с РАС, обусловленных аутизмом (с учётом существующих реалий), и представленные выше цели Программы являются инвариантными по отношению к выраженности проблем аутизма, возрасту, полу, национальной и социальной принадлежности детей с РАС. Предлагаемые Программой методические подходы и решения представляют собой вариативный спектр средств реализации и достижения целей Программы.

1.2.2. Специальные подходы

- Индивидуально - дифференцированный подход к реализации адаптированной образовательной программы, связанный с жизненной ситуацией ребёнка, состоянием его здоровья и возможностью освоения Программы на разных этапах ее реализации.
- Функционально - системный подход в организации коррекционно-педагогического процесса (возможность использования комбинированной модели организации образовательного процесса, сочетая элементы учебной, предметно - средовой и комплексно - тематической модели).
- идея о первичности нарушения развития аффективной сферы при аутизме, о несформированности системы эмоциональных смыслов у аутичного ребёнка. (Никольская О.С.)
- становление социальных качеств как приоритетное направление развития, которое должно стать стержнем во всех видах коррекционно - развивающей

работы с ребенком;

- организация коррекционно - развивающих и обучающих занятий в условиях микрогруппы;
- учёт соотношения возрастных и индивидуальных особенностей в развитии ребёнка, внимание к его способностям и сильным сторонам личности для выстраивания целенаправленного и чётко структурированного индивидуального маршрута развития (Екжанова Е.А., Стребелева Е.А.).
- оценка эффективности образовательного процесса по показателям индивидуального развития ребёнка (индивидуальный маршрут развития). Для воспитанников разрабатываются индивидуальный маршрут развития (ИМР), который является персональным (индивидуальным) маршрутом реализации личностного потенциала ребёнка. ИМР составляется на основе комплексной психолого – педагогической диагностики воспитателями и специалистами, сопровождающими развитие ребёнка (учителем –дефектологом, учителем - логопедом, педагогом – психологом) и направлена на максимально возможную включенность ребёнка в образовательный процесс группы с учётом выявленных положительных сторон личности ребенка, потенциальных возможностей развития, которые являются опорой коррекционно - развивающей работы.

Достижения обучающихся оцениваются с точки зрения выполнения ИМР, учитывается динамика продвижения ребёнка в освоении программы, учитывается мера старательности, настойчивости, труда.

- направленность на целостное развитие (главные ориентиры развития - психомоторный, социальный и общий интеллект).

1.3. Планируемые результаты освоения Программы в виде целевых ориентиров.

- **Планируемые результаты освоения программы в группе компенсирующей направленности для детей-инвалидов «Особый ребенок»**

Модель выпускника группы компенсирующей направленности для детей-инвалидов «Особый ребенок»

- владеет конвенциональными формами общения с обращением;
- взаимодействует со взрослыми и сверстниками в обучающей ситуации (ограниченно);
- выделяет себя как субъекта (частично);
- поведение контролируется с элементами самоконтроля; требуется поддержка в незнакомой и(или) неожиданной ситуации;
- владеет поведением в учебной ситуации;
- владеет социально-имитативной и ролевой игрой (в основном, формально);
- владеет техникой чтения, понимает простые тексты;
- владеет основами безотрывного письма;
- складывает и вычитает в пределах 5-10;

- сформированы представления о своей семье, Отечестве;
- знаком с основными явлениями окружающего мира;
- выполняет физические упражнения по показу, инструкции и расписанию (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем взрослых;
- имеет представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
- участвует в некоторых групповых подвижных играх с правилами;
- владеет основными навыками самообслуживания (одеваться /раздеваться, при приёме пищи, в туалете), может убирать за собой (игрушки, посуду);
- принимает участие в уборке квартиры, приготовлении пищи;
- умеет следовать расписанию (в адекватной форме) в учебной деятельности и в быту.
- социально адаптированный, с хорошими навыками самообслуживания;
- с развивающимися и элементарными познавательными интересами, потребностью и умением общаться со сверстниками и взрослыми;
- с устраненными или сведенными к минимуму отклонениями в сенсорной, моторной и интеллектуальной сферах и речевом развитии;
- с обобщенными представлениями об окружающем мире, способствующими к дальнейшему развитию и совершенствованию охранных анализаторов;
- ребенок, освоивший все виды деятельности, предусмотренные индивидуальной программой обучения и воспитания детей с ОВЗ;
- психологически подготовленный к обучению в специализированной школе;
- достаточность уровня физического развития.

При решении поставленных в Программе задач, педагогический коллектив выстраивает систему образовательной работы и создаёт условия, направленные на достижения воспитанниками **целевых ориентиров**.

Специфика дошкольного детства (гибкость, пластичность развития ребенка, высокий разброс вариантов его развития, его непосредственность и произвольность) не позволяет требовать от ребенка дошкольного возраста достижения конкретных образовательных результатов и обуславливает необходимость определения планируемых результатов освоения Программы. Планируемые результаты освоения Программы конкретизируют требования Стандарта к целевым ориентирам и представляют собой социально-нормативные характеристики возможных достижений ребенка в соответствии с его психофизическими особенностями на разных этапах освоения Программы.

В Программе представлена коррекционная направленность целевых ориентиров, которая предполагает формирование у детей с ОВЗ предпосылок к учебной деятельности на этапе завершения дошкольного образования.

1.3.1. Целевые ориентиры для детей раннего возраста повышенным риском формирования РАС

- локализует звук взглядом и/или поворотом головы в сторону источника звука;
- эмоционально позитивно реагирует на короткий тактильный контакт (не во всех случаях);
- реагирует (останавливается, замирает, смотрит на взрослого, начинает плакать пр.) на запрет («Нельзя!», «Стоп!»);
- выражает отказ отталкивая предмет или возвращая его взрослому;
- использует взгляд и вокализацию, чтобы получить желаемое;
- самостоятельно выполняет действия с одной операцией;
- самостоятельно выполняет действия с предметами, которые предполагают схожие операции (нанизывание колец, вкладывание стаканчиков);
- демонстрирует соответствующее поведение в ходе выполнения действий с игрушками: бросает мяч, катает машинку, ставит кубики друг на друга, вставляет стержни в отверстия и т.д.;
- самостоятельно выполняет деятельность, включающую два разных действия, например, вынимать, вставлять;
- самостоятельно выполняет деятельность, включающую несколько разных действий, например: вставлять, открывать, вынимать, закрывать;
- завершает задание и убирает материал.
- выполняет по подражанию до десяти движений;
- вкладывает одну – две фигуры в прорезь соответствующей формы в коробке форм;
- нанизывает кольца на стержень;
- составляет деревянный пазл из трёх частей;
- вставляет колышки в отверстия;
- нажимает кнопки на различных игрушках, которые в результате нажатия срабатывают (например, включается свет, издаётся звук, начинается движение);
- разъединяет детали конструктора и др.
- строит башню из трёх кубиков;
- оставляет графические следы маркером или мелком (линии, точки, каракули);
- стучит игрушечным молотком по колышкам;
- соединяет крупные части конструктора
- обходит, а не наступая на предметы, лежащие на полу;
- смотрит на картинку, которую показывает взрослый;
- следит за местом (контейнер, пустое место для кусочка пазла и пр.) куда помещаются какие-либо предметы;
- следует инструкциям «стоп» или «подожди» без других побуждений или жестов.
- выполняет простые инструкции, предъявляемые без помощи и жеста;
- находит по просьбе 8 – 10 объектов, расположенных в комнате, но не непосредственно в поле зрения ребёнка, а которые нужно поискать;
- машет (использует жест «Пока») по подражанию;
- «танцует» с другими под музыку в хороводе;
- выполняет одно действие с использованием куклы или мягкой игрушки;
- решает задачи методом проб и ошибок в игре с конструктором
- снимает куртку, шапку (без застёжек) и вешает на крючок;

- уместно говорит «привет» и «пока», как первым, так и в ответ;
- играет в простые подвижные игры (например, в мяч, «прятки»);
- понимает значения слов «да», «нет», использует их вербально или невербально (не всегда);
- называет имена близких людей;
- выражения лица соответствуют эмоциональному состоянию (рад, грустен);
- усложнение манипулятивных «игр» (катание машинок с элементами сюжета);
- последовательности сложных операций в игре (например, собирание пирамидки, домика из блоков, нанизывание бус);
- понимание основных цветов («дай жёлтый» (зелёный, синий и т.д.);
- элементы сюжетной игры с игровыми предметами бытового характера;
- проделывает действия с куклой или мягкими игрушками (с помощью взрослого);
- иногда привлекает внимание окружающих к предметам речью или жестом желаемому предмету;
- выстраивает последовательности из трёх и более картинок в правильном порядке;
- пользуется туалетом с помощью взрослого;
- моет руки с помощью взрослого;
- ест за столом ложкой, не уходя из-за стола;
- преодолевает избирательность в еде (частично).

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

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

- понимает обращённую речь на доступном уровне;
- владеет элементарной речью (отдельные слова) или обучение альтернативным формам общения;
- владеет некоторыми конвенциональными формами общения (вербально / невербально);
- выражает желания социально приемлемым способом;
- возможны элементарные формы взаимодействия с родителями, другими знакомыми взрослыми и детьми;
- выделяет себя на уровне узнавания по фотографии;
- выделяет родителей и знакомых взрослых;
- различает своих и чужих;
- поведение контролируется в знакомой ситуации (на основе стереотипа поведения);
- отработаны основы стереотипа учебного поведения;
- участвует в групповых физкультурных занятиях и групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы и т.п.) под руководством взрослых;

- может сличать цвета, основные геометрические формы;
- знает некоторые буквы;
- владеет простейшими видами графической деятельности (закрашивание, обводка);
- различает «большой – маленький», «один – много»;
- выполняет физические упражнения по показу (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута (под контролем взрослых);
- умеет одеваться и раздеваться по расписанию (в доступной форме);
- пользуется туалетом (с помощью);
- владеет навыками приёма пищи.

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра со вторым уровнем тяжести аутистических расстройств (второй уровень тяжести аутистических расстройств может сочетаться с интеллектуальными нарушениями (различной, чаще лёгкой степени) и нарушениями речевого развития):

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

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

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

1.4. Педагогическая диагностика достижения планируемых результатов.

Согласно ФГОС ДО целевые ориентиры не подлежат непосредственной оценке, в том числе и в виде педагогической диагностики (мониторинга), а освоение Программы не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации воспитанников.

Данное положение не означает запрета на отслеживание эффективности усвоения Программы воспитанниками дошкольной образовательной организации.

Педагог имеет право проводить оценку особенностей развития детей и усвоения ими программы в рамках *оценки*, которую воспитатель и специалисты имеют право проводить по собственному усмотрению со всеми детьми группы независимо от пожеланий родителей. Ее результаты могут использоваться исключительно для решения следующих образовательных задач:

- индивидуализации образования (в том числе поддержки ребёнка, построения его образовательной траектории или профессиональной коррекции особенностей его развития);
- оптимизации работы с группой детей.

Оценка развития детей опирается на планируемые результаты развития детей, а также комплексную характеристику личностного развития ребенка на конец психологического возраста, и сопоставимы с целевыми ориентирами по своему содержанию. Соотнесение реальных проявлений ребенка в его поведении и деятельности с этой «идеальной» картиной дает педагогу представление о том, насколько успешен ребенок в освоении программы.

Воспитатели и специалисты (учитель - дефектолог, учитель -логопед, педагог-психолог) проводят диагностическое обследование (мониторинг) детей в сентябре, январе и мае по Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста : метод, пособие: с прил. альбома «Нагляд. материал для обследования детей»/[Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова и др.]; под ред. Е. А. Стребелевой. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Просвещение, 2004. — 164 с.

2.Содержательный раздел

Содержание образовательной деятельности в группе компенсирующей направленности для детей - инвалидов «Особый ребёнок» определяется программой дошкольного образования и специальными (коррекционными) программами с учётом индивидуальных особенностей воспитанников (возраст, структура нарушения, уровень психофизического развития).

Из-за тяжести психических нарушений, подтвержденных в установленном порядке психолого - медико - педагогической комиссией, комплексное усвоение воспитанниками Программы невозможно, в соответствии с этим содержание коррекционной работы формируется с акцентом на социализацию воспитанников и формирование практически- ориентированных навыков.

Для реализации и эффективности проводимой в данном направлении работы созданы условия, в которых сочетается психологическая и педагогическая помощь, при которой имеется возможность проследить динамику развития каждого воспитанника с аутизмом. Поэтому в ДОО выстроена особая внутренняя структура - временная и пространственная. Четкий режим дня, продуманное расписание индивидуальной образовательной деятельности, адаптивная среда.

2.1. Описание образовательной деятельности

Содержание Программы обеспечивает развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывает следующие направления развития и образования детей (далее - образовательные области): социально - коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно -эстетическое развитие, физическое развитие.

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

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

Речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие

звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико - синтетической активности как предпосылки обучения грамоте.

Художественно - эстетическое развитие предполагает развитие предпосылок ценностно - смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно - модельной, музыкальной и др.).

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

2.2. Характер взаимодействия с другими детьми

Расстройство аутистического спектра — это особая аномалия психического развития, при которой, нарушено формирование эмоционального контакта ребенка с окружающим миром. Основным признаком аутизма является неконтактность ребенка, которая проявляется уже на первом году жизни: нарушены все формы вербального общения (экспрессивно-мимическое, предметно-действенное), не формируется зрительный контакт, ребенок не смотрит в глаза взрослого, не протягивает ручки с просьбой, чтобы его взяли на руки, как это делает здоровый малыш.

Разнообразие клинических проявлений аутизма создает определенные сложности в его классификации. В практике работы психологов и педагогов с детьми с аутизмом широко используется классификация О.С. Никольской, Е.Р. Баенской и М.М. Либлинг, построенная с учетом степени тяжести аутистических проявлений и ведущего патопсихологического синдрома. Авторами были выделены четыре группы.

На первый план в поведении аутичных детей выступают яркие проявления патологических форм компенсаторной защиты. Сам аутизм может проявляться в разных формах (О.С. Никольская, 1997): 1) как полная отрешенность от происходящего; 2) как активное отвержение; 3) как захваченность аутистическими интересами 4) как чрезвычайная трудность организации общения и взаимодействия.

Первая группа. Полная отрешенность от происходящего.

Особенности социализации. Дети с этой формой аутизма демонстрируют в раннем возрасте наибольший дискомфорт и нарушение активности, которые затем

преодолевают, выстроив радикальную компенсаторную защиту: они полностью отказываются от активных контактов с внешним миром. Такие дети не откликаются на просьбы и ничего не просят сами, у них не формируется целенаправленное поведение. Они не используют речь, мимику и жесты. Это наиболее глубокая форма аутизма, проявляющаяся в полной отрешенности от происходящего вокруг.

Они часто игнорируют окружающих людей, невозможно поймать взгляд (плавно ускользает в сторону), в лицо людям не смотрят, попытки привлечь их внимание, добиться ответа словом или действием безуспешны. Настойчивость близких в организации общения вызывает у детей самоагрессию. С такими детьми трудно (в некоторых случаях даже невозможно) наладить общение, единственной формой контакта являются игры (кружение, тормошение), но и они непродолжительны. Реакция на похвалу или порицание отсутствует. Просьбу выражают весьма специфично: подводят взрослого к заинтересовавшему его предмету и кладут на предмет его руку. На запреты, инструкции внимания не обращают.

Особенности речевого развития. Раннее речевое развитие у детей этой группы в сравнении со здоровыми детьми несколько ускоренно. Первые слова появляются достаточно рано, но они отозваны от потребности ребенка. Обычно они произносятся четко, хотя сложны по слоговой и фонетической структуре. Произносимые фразы нередко отличаются сложностью лексической конструкции и часто представляют собой цитаты из радио-, телепередач, фрагменты песен и речи взрослых. Эти фразы не несут никакой коммуникативной нагрузки и, как справедливо подчеркивает Т. И. Морозова, являются отсроченной эхолоалией. Распад экспрессивной речи у этих детей начинается приблизительно в 2—2,5 года на фоне значительных расстройств в аффективной сфере. У подавляющего большинства детей этой группы, по наблюдениям Т. И. Морозовой, потеря речи достигает уровня мутизма. На фоне высокого аффективного напряжения у детей могут появиться бессвязные слова, крики, а в острых аффективно насыщенных ситуациях могут наблюдаться слова и даже простые фразы.

Вторая группа. Активное отвержение.

Особенности социализации. Дети этой группы более активны и менее ранимы в контактах со средой, однако для них характерно неприятие большей части мира. Для таких детей важно строгое соблюдение сложившегося жесткого жизненного стереотипа, определенных ритуалов. Их должна окружать привычная обстановка, поэтому наиболее остро их проблемы проявляются с возрастом, когда становится необходимым выйти за границы домашней жизни, общаться с новыми людьми. У них наблюдается множество двигательных стереотипов.

Контакты нужны детям только для удовлетворения своих физических потребностей, которые они выражают стереотипной, штампованной фразой. Глазной контакт у них отсутствует, встретив чей-нибудь взгляд, резко отворачиваются, вскрикивают и даже могут закрыть лицо руками. Им не свойственны жесты-указания, а взаимодействие мимикой и жестами вообще невозможно.

Так как у детей уже появляются переживания удовольствия, страха, слезы и крик, возможно дозированное общение, но его способы стереотипны. И в случае организации неожиданных, новых форм общения или резкого расширения времени общения усиливается аутистимуляция, проявляется агрессия и самоагрессия. Эти

дети зависимы от близких, воспринимают их как обязательное условие своей жизни. Но в то же время между родителями и детьми *отсутствует эмоциональная связь*. Разлуку переживают тяжело, могут стать отрешенными и безучастными.

Процесс обучения труден, так как знания, умения привязаны к ситуациям, в которых они выработались, дети не могут перенести их в новые условия. У них проявляется *ограниченность, узость, буквальность понимания социальных ситуаций; жесткость и механистичность в восприятии взаимосвязей между событиями*.

Несмотря на более мягкие условия взаимодействия с окружающим миром, дети этой группы *не могут легко адаптироваться в социуме*.

Особенности речевого развития. Для детей этой группы характерна *специфическая задержка речевого развития*. Она проявляется в более *позднем развитии гуления, произнесении первых слов*. Так же как у детей первой группы, у них наблюдаются *отсроченные эхолалии*. Серьезно *страдает фонематическая сторона речи*, прослеживается взаимосвязь *речевого и общего моторного недоразвития*, признаками которого являются гипотония, неловкость движений. Имеет место *глубокое нарушение грамматического строя речи*: отсутствие предлогов, согласований, употребление глаголов в неопределенной форме. Они могут пользоваться речью, однако их речевое развитие специфично: они усваивают, прежде всего, *речевые штампы*, жестко связывая их с конкретной ситуацией. Для них характерен *рубленый телеграфный стиль*.

Третья группа. Захватченность аутистическими интересами.

Особенности социализации. Дети этой группы отличаются *конфликтностью, неумением учитывать интересы другого, поглощенностью одними и теми же занятиями и интересами*. Несмотря на интеллектуальную одаренность, у них нарушено мышление, они не чувствуют подтекста ситуации, им трудно воспринять одновременно несколько смысловых линий в происходящем, *способны строить активную, сложную, целенаправленную, но негибкую программу взаимодействия со средой*, но при этом они *не могут адаптировать ее к реальным, меняющимся условиям*.

С ними *возможны общение и взаимодействие*, но в общении дети *конфликтны*, стремятся полностью доминировать в отношениях жестко их контролировать, тема общения стереотипна, при настойчивых попытках близких изменить ее *возникает вербальная агрессия*. У детей *затруднено взаимодействие невербальными средствами* (мимикой и жестами), *глазной контакт отсутствует* (взгляд направлен в лицо, но это взгляд «сквозь» человека).

Такие дети очень *привязаны к близким* людям (они являются гарантией стабильности), но отношения между ними складываются тяжело, так как дети *не способны эмоционально откликнуться на переживания родных, уступить, понять других людей*. Тяжело переносят разлуку. Они проявляют большую *ограниченность в понимании происходящего*. Часто не чувствует подтекста ситуации, проявляют *большую социальную наивность*. Им свойственны: способность выражать свои нужды, умение сформулировать намерения и рассказать о впечатлениях. Они, как правило, *обращают внимание на запреты, просьбы, инструкции*, но в *новой ситуации не используют навыков полученных ранее*. В ситуации эмоционального напряжения или повышенного внимания у них *легко возникает агрессия по отношению к окружающим* людям, дети часто *одержимы стереотипными фантазиями*, которые носят устойчивый, неситуативный характер и сопровождают ребенка в течение многих

лет. В момент совершения агрессивного действия контакту почти недоступны, отвлечь или переключить на другую деятельность очень трудно, иногда даже не представляется возможным.

Особенности речевого развития. Раннее речевое развитие происходит несколько быстрее, чем у здоровых детей. У них отмечается бурное развитие словарного запаса, раннее освоение сложной фразовой речи. Нередко наблюдается склонность к рифмотворчеству и словотворчеству. Однако коммуникативная функция речи у них нарушена. Дети этой группы часто произносят длинные монологи на аффективно значимые темы, но испытывают существенные затруднения в процессе речевого взаимодействия с собеседником. В аффективно значимых ситуациях ребенок способен к диалогу, может использовать в речи правильные грамматические конструкции, представляющие собой заимствованные штампы. Наблюдается задержка в использовании личных местоимений. По данным Т.И. Морозовой, в этой группе детей часто наблюдаются нарушения звукопроизношения, темпа речи, имеет место специфическая модуляция голоса с повышением тона к концу фразы.

Четвертая группа. Чрезвычайная трудность организации общения и взаимодействия.

Особенности социализации. Центральная проблема детей этой группы — недостаточность возможностей в организации взаимодействия с другими людьми. Они могут теряться в простейших социальных ситуациях. Они способны смотреть собеседнику в лицо, но контакт с ним носит прерывистый характер: они держатся рядом, но могут полуотворачиваться, и взгляд их часто уплывает в сторону. В целом они тянутся к взрослым, хотя и производят впечатление патологически робких и застенчивых. С помощью взрослого пытаются организовать сложные, гибкие отношения с миром. В данном случае возможно адекватное общение и взаимодействие, в котором дети быстро пресыщаются; при этом они сверхориентированы на взрослого, что накладывает отпечаток на качественную сторону общения. Контакт с такими детьми налаживается легко, дети, как правило, неконфликтны, но при малейшем препятствии, противодействии смущаются и могут прекратить общение. Очень привязаны к близким; способны на эмоциональный контакт, на сопереживание; в ситуации разлуки демонстрируют регресс поведения, появляются стереотипии. Наблюдается адекватная реакция на эмоциональные оценки. При этой форме аутизма дети могут выразить свои нужды, обращают внимание на запреты, просьбы, инструкции. Возможно обучение, но дети предпочитают до всего доходить самостоятельно. Обнаруживают малую понятливость в простейших социальных ситуациях.

Социальная дизадаптация обусловлена трудностями в использовании коммуникативной функции речи.

Нарушения коммуникативной функции речи аутичного ребенка вызваны трудностями осознания себя в качестве субъекта собственной речи и использование ее таким образом, чтобы она была понятна другому человеку.

Особенности речевого развития. Первые слова и фразы появляются у них своевременно, но наблюдается оторванность новых слов от потребностей ребенка. По данным Т.И. Морозовой, для них, часто характерен регресс в речевом развитии в возрасте 2—2,5 лет, однако он не достигает полного мутизма. Между тем автор

отмечает *высокое развитие импрессивной (внутренней) речи*, а также *нарушения звукопроизношения, замедленный темп речи*. Их речь *бедна и аграмматична*.

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

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

- на трудностях осуществления выбора как такового (ребёнок не может усилить один из возможных вариантов решения и отторгнуть другие из-за того, что не срабатывает «закон силы», - и выбор становится затруднённым или невозможным);

- на определении объёма дневной, недельной нагрузки (превышение предела возможностей ребёнка недопустимо, так провоцирует развитие пресыщения и негативизма);

- на определении структуры дневной нагрузки – продолжительности занятий, их временной и деятельностной структуры;

- на определении одного из двух принципиальных направлений коррекционной работы: повышение возможностей взаимодействия сокружающим или наработка гибкости взаимодействия (принципиально возможен смешанный вариант).

Среди проблем, связанных с особенностями *восприятия*, в дошкольном возрасте наиболее существенны фрагментарность и симультанность восприятия, а также трудности восприятия и усвоения успешно организованных процессов.

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

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

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

Внимание. Практически во всех случаях произвольное внимание нарушено: или его сложно на чём-либо сконцентрировать, или оно фиксировано на каком-то объекте особого интереса ребёнка и его трудно переключить на другой объект или другую деятельность. Нарушено также совместное внимание (трудно привлечь внимание ребёнка к какому-то предмету или явлению по инструкции взрослого, а сам ребёнок не стремится разделить своё внимание к чему-то с другими людьми).

Память. У большинства детей с аутизмом наиболее значимым каналом памяти является зрительная память. В то же время, даже при отсутствии гипомнестических расстройств и формально хороших предпосылок накопления опыта дети с аутизмом

испытывают трудности с произвольной актуализацией хранящейся в памяти информации и её использованием, формально освоенные навыки чаще всего трудно переносятся в другие условия, другую обстановку что затрудняет обучение. Очень часто затруднён переход от декларативных форм памяти (прямое запоминание) к процедурным, когда фиксируется связь между явлениями.

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

Дети с РАС испытывают затруднения в понимании эмоционального состояния окружающих людей, при этом сами особым образом выражают собственные эмоции. Дети с аутизмом не проходят этапы развития в сопереживании с другими людьми, выражение эмоций со стороны детей с РАС не является средством коммуникации, они не могут совместно с окружающими оценивать происходящее, в связи с чем их эмоциональная реакция часто не совпадает с ожиданиями других людей.

Для аутичных детей характерной является незрелость эмоциональных реакций, при этом базовые эмоции выражаются чрезмерно, немодулированно. Превалирующим является отрицательный аффект, положительные и отрицательные эмоции явно не разделяются, в связи с чем энтузиазм и отчаяние у детей с РАС фактически неотличимы. Возрастные изменения приводят к большей дифференциации эмоций со стороны аутичных детей. При этом затрудняется связывание в единое целое различных способов выражения эмоций (мимика, голос, жесты). Несмотря на трудности в выражении эмпатии, аутичные дети способны понимать, сочувствовать и сострадать людям, которые переживают определенные эмоциональные ситуации.

Особо следует отметить трудности усвоения аффективного смысла происходящего, что ограничивает и искажает формирование мотивации, а также трудности выделения и оценки признаков эмоциональной жизни других людей, что не позволяет адекватно оценивать причины действий, поступков, поведения и существенно осложняет социальную адаптацию.

2.3. Система отношений ребёнка к миру, к другим людям, к себе самому.

Способность коммуникации у детей с РАС развивается иначе, чем у нейротипичных сверстников: обычно начинается позже и происходит медленнее или неравномерно, с опережением или отставанием в разных аспектах. Поэтому возникают трудности в общении и поиск замещающих паттернов поведения. Иногда кажется, что ребенок «не слышит», когда к нему обращаются, реагирует только на часть высказывания, воспринимает все буквально.

У некоторых детей с РАС слова и выражения звучат не для того, чтобы вступить в диалог, а являются повторением услышанных ранее фрагментов речи (например, высказываний других людей, фраз из рекламы, мультфильмов, знакомых стихов или рассказов). Это называется эхолалия, и она часто не является коммуникацией.

Также могут возникать трудности в развитии невербальной коммуникации (например, ребенок не смотрит на собеседника, использует меньше жестов или не использует их вовсе, с трудом интерпретирует жесты и выражения лиц других людей). Некоторые

дети с аутизмом могут хорошо произносить звуки, но при этом говорят слишком тихо или слишком громко. Ребенку с аутизмом может быть крайне трудно начать диалог, продолжить общение, подобрать слова, сформулировать мысль, поделиться эмоциями. У типично развивающихся детей формирование разных коммуникативных функций происходит в процессе общения. Детям с РАС для их развития нередко может понадобиться специальная помощь. Например, ребенок успешно просит объекты/активности, используя слова или картинки, но при этом для выражения протеста пока использует более незрелые формы общения – крик или плач. Другим примером могут быть трудности с ответами на вопросы, которые нередко возникают у людей с РАС (многие дети с большей вероятностью повторяют вопрос, нежели ответят на него). У некоторых детей с аутизмом возникают значительные трудности с использованием местоимений и предлогов.

Серьезные дефициты в области коммуникации у детей с РАС приводят к фрустрации и нежелательному поведению (когда ребенок не может выразить свое желание или нежелание, он злится, может бросить предмет или ударить человека). Если не научить ребенка тому, как вежливо привлекать внимание других людей, он будет делать это доступными ему способами: капризами, протестом и истериками.

Некоторым детям с РАС нелегко передавать сообщения о чем-то абстрактном и не присутствующем в поле зрения; они с трудом различают события прошлого и будущего. Им может понадобиться дополнительная помощь, чтобы рассказать в данной конкретной ситуации о другой ситуации. В таких случаях хорошо работают зрительные подсказки - напоминания.

Социальная коммуникация, как один из ключевых дефицитов, одинаково трудна для всех детей с РАС, включая тех, у кого хорошо развиты речевые навыки. Выражение чувств и понимание точки зрения других людей требуют обучения в специальных игровых ситуациях («Представь, что ты...»). Ключевое условие успешной коммуникации – умение говорить по очереди, которое также нередко приходится отрабатывать на примере различных ситуаций. Необходимо научить ребенка вести вежливую взаимную беседу, а не утомлять собеседника вопросами или бесконечными монологами. Дети, испытывающие трудности в общении, могут уходить от социальных ситуаций или использовать социально неприемлемое (часто очень эффективное) поведение, чтобы донести свои мысли до других. Осознание подобных сложностей и использование стратегий поддержки и развития рецептивного и экспрессивного языка помогут снизить уровень тревоги и поддержать устойчивое эмоциональное состояние ребенка. Так как у ребенка с РАС наблюдаются трудности с инициацией и поддержанием диалога, а также с пониманием смысла сообщения, взрослому важно уметь адаптировать свою речь в соответствии с уровнем развития ребенка. У большинства детей с РАС (расстройствами аутистического спектра) есть проблемы с общением с другими людьми. Это происходит потому, что для успешного общения ребёнок должен ответить другим людям, когда к нему обращаются, а также самостоятельно инициировать общение. Хотя многие дети с РАС способны на это, если они что-то хотят, они, как правило, не пользуются общением, чтобы показать что-то другому человеку или установить с ним социальный контакт.

У воспитанников с РАС есть задержка речи, либо они избегают пользоваться речью для общения. Поэтому очень важно использовать другие методы коммуникации ещё до появления речи, а использование языка последует за ними. Очень часто родителям

или другим людям в окружении ребёнка с РАС начинает казаться, что они вообще не способны на коммуникацию и общение с ребёнком, и они не понимают, что делать. Может казаться, что ребёнок вообще не слышит, что ему говорят, он не отвечает на своё имя и/или равнодушен к любым попыткам коммуникации. Однако можно использовать повседневные возможности и игры, чтобы поощрять коммуникацию и общение у ребёнка с РАС. Ребёнок с РАС может применять различные методы коммуникации помимо речи: плач и крики; использование руки взрослого, чтобы взять желанный предмет; взгляд на желанный предмет; протягивание руки; указание на картинку и эхоталию. Эхоталия – это повторение слов, сказанных другим человеком, и она является распространённой особенностью детей с РАС. Первоначально, когда ребёнок начинает использовать эхоталию, он просто повторяет чужие слова, не понимая их и не имея коммуникативного намерения. Тем не менее, появление эхоталии – это очень хороший знак. Это говорит о том, что коммуникация ребёнка развивается, и со временем ребёнок сможет использовать повторение слов и фраз для сообщения чего-то значимого. Например, ребёнок может запомнить слова, которые говорятся ему, когда родители спрашивают, хочет ли он пить. Позднее он может использовать эти слова в другой ситуации, чтобы задать свой собственный вопрос.

2.4. Содержание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития обучающихся (программа коррекционно - развивающей работы)

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования, Программа ДО обеспечивает развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывает следующие образовательные области: социально - коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно - эстетическое развитие, физическое развитие. В свою очередь содержание данных образовательных областей зависит от возрастных и индивидуальных особенностей детей, определяется целями и задачами образовательной программы дошкольного образования и может реализовываться в различных видах деятельности (общении, игре, познавательно - исследовательской деятельности – как сквозных механизмах развития ребенка). Так, согласно Стандарту для детей дошкольного возраста (3–8 лет) – это ряд видов деятельности, таких как:

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

- **двигательная** (овладение основными движениями) формы активности ребенка.

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

Образовательная деятельность, осуществляемая при приеме детей включает:

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

Образовательная деятельность, осуществляемая во время прогулки, включает:

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

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

Виды практик	Особенности организации
Совместная игра	Совместная игра воспитателя и детей (сюжетно- ролевая, режиссерская, игра-драматизация, строительно-конструктивные игры) направлена на обогащение содержания творческих игр, освоение детьми игровых умений, необходимых для организации самостоятельной игры

Ситуации общения и накопления положительного социально-эмоционального опыта	Данные ситуации носят проблемный характер и заключают в себе жизненную проблему близкую детям дошкольного возраста, в разрешении которой они принимают непосредственное участие. Такие ситуации могут быть реально-практического характера (оказание помощи малышам, старшим), условно-вербального характера (на основе жизненных
Творческая мастерская	Творческая мастерская предоставляет детям условия для использования и применения знаний и умений. Мастерские разнообразны по своей тематике, содержанию, например, занятия рукоделием, приобщение к народным промыслам («В гостях у народных мастеров»), просмотр познавательных презентаций, оформление художественной галереи, книжного уголка или библиотеки, игры и коллекционирование. Начало мастерской – это обычно задание вокруг слова, мелодии, рисунка, предмета, воспоминания. Далее следует работа с самым разнообразным материалом: словом, звуком, цветом, природными материалами, схемами и моделями. И обязательно включение детей в рефлексивную деятельность: анализ своих чувств, мыслей, взглядов (чему удивились? что узнали? что порадовало? и пр.). Результатом работы в творческой мастерской является создание книг-самоделок, детских журналов, составление маршрутов путешествия на природу, оформление коллекции, создание продуктов детского рукоделия и пр.
Музыкально-театральная и литературная гостиная (детская студия)	форма организации художественно-творческой деятельности детей, предполагающая организацию восприятия музыкальных и литературных произведений, творческую деятельность детей и свободное общение воспитателя и детей на литературном или музыкальном материале.
Сенсорный и интеллектуальный тренинг	система заданий, преимущественно игрового характера, обеспечивающая становление системы сенсорных эталонов (цвета, формы, пространственных отношений и др.), способов интеллектуальной
	деятельности (умение сравнивать, классифицировать, составлять сериационные ряды, систематизировать по какому-либо признаку и пр.). Сюда относятся развивающие игры, логические упражнения, занимательные задачи.
Детский досуг	вид деятельности, целенаправленно организуемый взрослыми для игры, развлечения, отдыха.
Коллективная и индивидуальная трудовая деятельность	носит общественно полезный характер и организуется как хозяйственно-бытовой труд и труд в природе

Способы и направления поддержки детской инициативы

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

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

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

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

- развивать активный интерес детей к окружающему миру, стремление к получению новых знаний и умений;
- создавать разнообразные условия и ситуации, побуждающие детей к активному применению знаний, умений, способов деятельности в личном опыте;
- постоянно расширять область задач, которые дети решают самостоятельно; постепенно выдвигать перед детьми более сложные задачи, требующие сообразительности, творчества, поиска новых подходов, поощрять детскую инициативу;
- тренировать волю детей, поддерживать желание преодолевать трудности, доводить начатое дело до конца;
- ориентировать дошкольников на получение хорошего результата;

- своевременно обратить особое внимание на детей, постоянно проявляющих небрежность, торопливость, равнодушие к результату, склонных не завершать работу;
- дозировать помощь детям. Если ситуация подобна той, в которой ребенок действовал раньше, но его сдерживает новизна обстановки, достаточно просто намекнуть, посоветовать вспомнить, как он действовал в аналогичном случае;
- поддерживать у детей чувство гордости и радости от успешных самостоятельных действий, подчеркивать рост возможностей и достижений каждого ребенка, побуждать к проявлению инициативы и творчества.

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

Инклюзивное образование ребенка с расстройствами аутистического спектра

Инклюзивное образование – это гражданское право любого человека на получение образования в рамках общеобразовательной среды, в том числе ребёнка с аутизмом. Помощь детям с аутизмом от инклюзии – это повышение уровня социального и интеллектуального уровня, развитие коммуникативных и речевых навыков.

Инклюзивное образование регламентируется Конституцией РФ, Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», Федеральным законом «О социальной защите инвалидов в РФ», а также Конвенцией о правах ребенка.

Инклюзивное образовательное пространство предполагает активное вовлечение детей, родителей и специалистов в развитие деятельности детского сада, проведение общих мероприятий, составление планов семинаров и праздников для создания инклюзивного сообщества как модели реального социума.

Разработка проблемы инклюзивного дошкольного образования показывает, что главным направлением в деятельности инклюзии становится ориентир на «включение» детей с ОВЗ в коллектив обычно развивающихся сверстников и взрослых на правах «равных партнеров». В этом случае педагогический поиск заключается в том, чтобы найти те виды коммуникации или творчества, которые будут интересны и доступны каждому из участников группы. Педагог лишь создает условия, в которых ребенок может самостоятельно развиваться во взаимодействии с другими детьми. На занятиях игры и упражнения выбираются с учетом индивидуального маршрута развития. В данной модели могут гармонично сочетаться развивающие и коррекционные подходы в обучении.

Инклюзивное образование дает возможность всем воспитанникам в полном объеме участвовать в жизни коллектива группы. Инклюзивное образование обладает ресурсами, направленными на стимулирование равноправия воспитанников и их участия во всех делах коллектива.

Инклюзивное образование направлено на развитие у всех детей способностей, необходимых для общения.

Согласно «Положению о группе компенсирующей направленности кратковременного пребывания для детей-инвалидов «Особый ребенок» муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения муниципального образования город Краснодар «Детский сад комбинированного

вида №214» в коллектив сверстников группы другого вида могут быть включены воспитанники, прошедшие период адаптации в группе для детей-инвалидов «Особый ребенок», освоившие навыки коммуникативного поведения и не имеющие ярко выраженных поведенческих реакций (агрессии, самоагрессии), угрожающих детям.

Порядок и условия инклюзии в воспитательно-образовательном процессе ДОУ

В период пребывания ребенка в группе «Особый ребенок» может осуществляться временная интеграция ребенка в коллектив сверстников группы другого вида.

Ребенок может включаться в воспитательно-образовательный процесс в группы компенсирующей направленности для детей с задержкой психического развития, с общим недоразвитием речи, в группы общеразвивающей направленности.

Решение об интеграции принимается на ППк ДОУ. Основанием для интеграции может быть стабильная положительная динамика развития ребенка.

Процесс интеграции осуществляют специалисты (педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог) группы для детей-инвалидов «Особый ребенок» во время индивидуальной образовательной деятельности в соответствии с графиком пребывания ребенка в группе и графиком индивидуальной работы специалиста.

Длительность пребывания ребенка в условиях временной инклюзии определяется специалистами группы самостоятельно и может составлять 20- 40 минут.

Каждый специалист определяет цели и задачи интеграции ребенка, которые должны быть обозначены в ИМР.

При условии успешной интеграции ребенка в коллектив сверстников группы другого вида, ППк ДОУ рассматривает вопрос о полной интеграции ребенка.

Полная интеграция может быть осуществлена на основании заключения ПМПк ЦДК КК.

Образовательная деятельность по профессиональной коррекции и нарушений развития детей-инвалидов с расстройствами аутистического спектра.

Содержание образовательной деятельности в группе компенсирующей направленности для детей-инвалидов «Особый ребёнок» определяется программой дошкольного образования и специальными (коррекционными) программами с учетом индивидуальных особенностей воспитанников (возраст, структура нарушения, уровень психофизического развития).

Из-за тяжести психических нарушений, подтвержденных в установленном порядке психолого-медико-педагогической комиссией, комплексное усвоения воспитанниками Программы невозможно, в соответствии с этим содержание коррекционной работы формируется с акцентом на социализацию воспитанников и формирование практически-ориентированных навыков.

Для реализации и эффективности проводимой в данном направлении работы созданы условия, в которых сочетается психологическая, педагогическая помощь, при которой имеется возможность проследить динамику развития каждого воспитанника с аутизмом. Поэтому в ДОО выстроена особая внутренняя структура – и временная и пространственная. Четкий режим дня, продуманное расписание индивидуальной образовательной деятельности, адаптивная среда.

2.5. Рабочая программа воспитания

Программа с детьми-инвалидами в группе «Особый ребенок с расстройствами аутистического спектра по пяти образовательным областям

Содержание Программы обеспечивает развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывает следующие направления развития и образования детей (далее - образовательные области): социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие, физическое развитие.

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

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

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

Художественно-эстетическое развитие предполагает развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.).

Физическое развитие включает приобретение опыта в следующих видах деятельности детей: двигательной, в том числе связанной с выполнением упражнений,

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

Основные коррекционно-развивающие задачи

Образовательные области	3-7 (8) лет
Социально-коммуникативное развитие	<ul style="list-style-type: none"> формирование умения сотрудничать со сверстниками и взрослыми; формирование интереса к игровой деятельности; формирование первичных личностных представлений (о себе, собственных особенностях, возможностях, проявлениях и др.);
Познавательное развитие	<ul style="list-style-type: none"> — сенсорное развитие; — развитие мелкой моторики и конструктивной деятельности; — формирование целостной картины мира, расширение кругозора детей.
Речевое развитие	<ul style="list-style-type: none"> — понимание обращённой речи взрослого в виде поручения, вопроса, сообщения; — формирование у детей коммуникативных способностей.
Художественно-эстетическое развитие	<ul style="list-style-type: none"> — приобщение к миру художественной литературы; — умение слушать и концентрировать свое внимание на том, о чем читают, рассказывают; — развитие эмоционального отклика на услышанное; — пробуждение у детей интереса к музыкальным занятиям; — формирование первых музыкальных впечатлений. — развитие продуктивной деятельности детей (рисование, лепка, аппликация); — развитие эмоционального отклика на продукты детского творчества.

Физическое развитие	<ul style="list-style-type: none"> – создание условий, необходимых для защиты, сохранения и укрепления здоровья, для полноценного физического развития детей; – воспитание культурно-гигиенических навыков; – включение оздоровительных и коррекционно-развивающих технологий в педагогический процесс. – учить детей внимательно смотреть на взрослого, поворачиваться к нему лицом, когда он говорит; – учить детей выполнять движения и действия по подражанию взрослому; – учить детей ходить стайкой за педагогом, друг за другом, держась за веревку рукой, ходить по дорожке, по следам; – учить переворачивать из положения лежа на спине в положение лежа на животе и обратно; – учить детей прокатывать мяч, отталкивая его двумя руками, подбрасывать и готовиться ловить мяч; – воспитывать интерес к участию в подвижных играх; – учить детей ползать по ковровой дорожке, доске, проползать под дугой, веревкой.
----------------------------	--

Описание образовательной деятельности по этапам Ранняя помощь детям группы повышенного риска формирования расстройств аутистического спектра

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

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

Традиционно этап ранней помощи завершается примерно в 3 года. Однако, в случае РАС такой критерий использовать нецелесообразно: без смягчения социально-коммуникативных и поведенческих проблем занятия ребёнка с аутизмом в группе ДОО в современной ситуации представить очень сложно, а к трём годам желаемый уровень адаптационных возможностей, как правило, не достигается.

«Концепция ранней помощи в Российской Федерации до 2020 года» (далее – «Концепция РП») допускает пролонгацию ранней помощи на весь период дошкольного детства, но в случае РАС это не представляется оправданным. Содержание занятий и методические решения, необходимые для смягчения основных нарушений, свойственных аутизму, выходят за рамки традиционных функций системы ранней помощи, поскольку здесь требуется значительный объём высокоспециализированной индивидуальной лечебно - коррекционной работы. Фактически этот этап должен продолжаться столько времени, сколько потребуется для формирования минимального уровня социально - коммуникативных и поведенческих навыков, достаточного для участия ребёнка с РАС в групповых занятиях.

Представляется, что период ранней помощи целесообразно заканчивать с установлением диагноза из входящих в РАС («детский аутизм», «атипичный аутизм», «синдром Аспергера»; после введения МКБ-11 – диагноза «РАС»), то есть примерно 3 – 3,5 года, и создать условия для дальнейшей подготовки ребёнка с РАС к переходу в ДОО, для чего необходимо, во-первых, обеспечить возможность интенсивной, индивидуальной и специализированной коррекции обусловленных аутизмом трудностей, одновременно являющихся главным препятствием для начала посещения ДОО, во-вторых, «дозированное» введение ребенка с РАС в группу ДОО с постепенным увеличением периода его пребывания в группе сверстников в течение дня, по мере адаптации и решения поведенческих, а также других проблем (при их наличии).

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

Социально-коммуникативное развитие.

Работа с ребенком раннего возраста с повышенным риском формирования РАС (от 18 месяцев до 3 лет) в рамках образовательной области **«социально-коммуникативное развитие»** проводится в процессе взаимодействия детей с ближним социальным окружением и рассматривается как основа формирования потребности в общении, способствованию, игровой деятельности или её предпосылок, основ развития личности ребенка с аутизмом.

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

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

- 1) формирование потребности в коммуникации, развитие эмоциональных средств общения ребенка с матерью и другими близкими взрослыми, формирование способности принимать контакт;
 - 2) развитие взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками;
 - 3) развитие основ социального поведения (предпосылок учебного поведения, профилактика / профилактика и коррекция проблемного поведения);
 - 4) формирование предметно-манипулятивной деятельности и игровой деятельности;
 - 5) формирование начальных элементов навыков самообслуживания;
- Основопологающим в содержании образовательного направления «Социально-коммуникативное развитие» является формирование способов принятия, установления и поддержания контакта ребенка со взрослым и научение малыша приемам взаимодействия со взрослыми. В основе лежит эмоциональный контакт с близким взрослым (матерью, отцом), который является центральным звеном

становления у ребенка мотивационной сферы.

Познавательное развитие

Развитие познавательных способностей детей раннего возраста с повышенным риском формирования РАС происходит в процессе деятельности, направленной на сенсорное развитие, формирование предметно-практических действий, представлений об окружающем мире. В связи с этим, в рамках данной образовательной области выделяется три направления:

- 1) Общее сенсорное развитие (зрительное, слуховое, тактильное, вкусовое, обонятельное) и формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина);
- 2) Формирование предметно-практических действий (ППД);
- 3) Представления об окружающем мире.

Речевое развитие

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

Примерная программа представлена следующими разделами:

- 1) Развитие потребности в общении
- 2) Развитие понимания речи
- 3) Развитие экспрессивной речи.

Художественно-эстетическое развитие

В рамках данной образовательной области происходит развитие эмоциональной отзывчивости на красоту природы и рукотворного мира. Область художественно-эстетическое развитие представлена следующими

разделами: эстетическое воспитание средствами изобразительного искусства и музыкальное воспитание.

Вместе с формированием изобразительной деятельности у ребенка воспитывается эмоциональное отношение к миру, развивается восприятие, воображение, память, зрительно-двигательная координация. На занятиях по аппликации, лепке, рисованию дети имеют возможность проявить интерес к деятельности или к предмету изображения, доступными для них способами осуществить выбор изобразительных средств. Многообразие используемых в изобразительной деятельности материалов и техник позволяет включать в этот вид деятельности всех детей без исключения. Разнообразие используемых техник делает работы детей выразительнее, богаче по содержанию, доставляет им много положительных эмоций. Создание ситуации успеха способствует развитию у детей желания участвовать в изобразительной деятельности.

Основные задачи: развитие интереса к изобразительной деятельности, формирование умений пользоваться инструментами, обучение доступным приемам работы с различными материалами, обучение изображению (изготовлению) отдельных элементов.

Примерная программа представлена следующими разделами

- 1) Эстетическое воспитание средствами изобразительного искусства

- *Рисование:*
 - *Лепка:*
- 2) Музыкальное воспитание

Физическое развитие

Одним из важнейших направлений ранней помощи ребенку с повышенным риском формирования РАС является физическое развитие. Среди детей целевой группы имеется немало гиперактивных, но есть и дети со сниженной двигательной активностью. И тем, и другим необходимы занятия физкультурой. Физические упражнения обеспечивают активную деятельность внутренних органов и систем, укрепляют мышечную систему в целом.

Целью физического развития является укрепление физического здоровья детей. Основные задачи: развитие координации, физических качеств, гибкости и подвижности в суставах; укрепление функционирования вестибулярного аппарата, формирование основных и прикладных двигательных навыков, развитие интереса к подвижным играм.

Разделы программы

- 1) Общефизическое развитие:
- 2) Подвижные игры:

Начальный этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра

Формирование и развитие коммуникации

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

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

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

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

подходов.

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

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

Использование *конвенциональных форм общения* – принятые формы общения при встрече, прощании, выражения благодарности и т.п. – общепринятый признак культуры, воспитанности. Важно для создания положительного отношения к ребёнку, а также иногда используется как отправная точка для установления контакта. Конвенциональные формы общения можно использовать в целях формирования и развития сложного для детей с аутизмом навыка обращения: переход от «Здравствуйте!» к

«Здравствуйте, Мария Ивановна!» создаёт базу для обращения в других ситуациях. Невербальные эквиваленты конвенциональных форм общения используются не только в случае отсутствия звучащей речи, но как средство амплификации вербальных форм.

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

Обучение общению в различных жизненных ситуациях должно происходить по мере расширения «жизненного пространства» ребёнка с аутизмом, развития его самостоятельности. Это касается различных бытовых ситуаций дома, в Организации, которую посещает ребёнок, в транспорте и т.д. В случаях выраженных аутистических нарушений следует начинать именно с обучения формам взаимодействия, выбора подходящей из имеющегося спектра с постепенным насыщением выученных форм смыслом и наработке гибкости взаимодействия. В более лёгких случаях осмысление ситуации и усвоение соответствующей формы общения может идти относительно параллельно.

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

Коррекция нарушений речевого развития

Нарушения речевого развития встречаются во всех случаях аутизма, их коррекция исключительно важна, поскольку речь не только ведущая форма коммуникации, но также играет очень важную роль в развитии мышления, эмоциональной сферы, деятельности. Генез речевых нарушений неодинаков (что-то может быть в структуре аутизма, что-то связано с сопутствующими расстройствами), проявления чрезвычайно разнообразны: от мутизма до нарушений коммуникативной функции речи при её

формально правильном развитии. Коррекционной работе должно предшествовать тщательное обследование, целью которого является установление патогенетической и логопедической структуры нарушений, разработка программы коррекции нарушений речевого развития. В частности, в раннем возрасте проблемы речевого развития чаще требуют психологической коррекции, чем логопедической помощи. Приводимые ниже направления работы охватывают весь спектр нарушений, и в каждом случае необходимо использовать то, что адекватно потребностям данного ребёнка.

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

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

3. *Развитие речевого творчества:*

Развитие навыков альтернативной коммуникации

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

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

Следует принимать во внимание, что альтернативные формы коммуникации не являются эквивалентом естественного языка¹, и высшие формы мышления существуют только в вербальной форме, и если отсутствие устной речи можно компенсировать другими вариантами экспрессивной вербальной речи, то можно использовать карточки со словами, дактилирование, набор текста на планшете или другом сходном средстве, письменную речь.

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

Коррекция проблем поведения

Проблемное поведение (агрессия, самоагрессия, неадекватные крик, смех, плач, негативизм, аффективные вспышки²) очень часто оказываются одним из ключевых препятствий для социальной адаптации и обучения детей с РАС, в связи с чем коррекция поведения занимает очень важное место в структуре комплексного сопровождения.

Наиболее эффективно проблемы поведения решаются с использованием АВА, где исходят из того, что проблемное поведение всегда выполняет некую функцию,

актом проблемного поведения ребёнок с аутизмом осознанно или неосознанно сообщает какую-то информацию. Установив функцию проблемного поведения, можно подобрать средства, предотвращающие (что лучше) или прекращающие это поведение. Общая схема работы такова:

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

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

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

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

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

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

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

В случае стереотипий дизонтогенетических (диснейрогенетических),

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

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

2. Компенсаторные стереотипии часто вырабатываются спонтанно как средство, облегчающее трудные для детей с аутизмом процессы, связанные с выбором и с успешивной организацией; иногда с теми же целями такие стереотипии отрабатываются направленно в ходе коррекции. Иногда такая компенсация используется длительно, иногда – как временное, промежуточное средство, отказ от которого возможен в связи с наработкой гибкости или экстериоризацией и визуализацией процессов планирования и самоконтроля (например, в форме расписания).

3. Аутостимуляционно-гиперкомпенсаторные стереотипии в соответствии со своим названием направлены на стимуляцию тонических процессов с целью повышения устойчивости к давлению внешней среды, обеспечения продолженности действия и/или деятельности. Другими словами, эти стереотипии выполняют важную для ребёнка функцию, и просто пресечь их часто небезопасно (как правило, усиливаются другие проявления проблемного поведения).

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

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

Коррекция и развитие эмоциональной сферы

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

1. *Установление эмоционального контакта с аутичным ребёнком*

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

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

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

Формирование навыков самостоятельности

Формирование навыков самостоятельности – одна из главных задач

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

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

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

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

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

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

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

Логика коррекционной работы такова:

- выбирается относительно простая деятельность, которую ребёнок успешно выполняет с помощью и которая ему нравится;
- составление адекватной и понятной ребёнку схемы деятельности;
- оптимальная организация пространства и необходимых материалов;
- обучение выполнению в созданных конкретных условиях;
 - постепенный «уход» взрослого до степени, когда ребёнок устойчиво

выполняет избранную последовательность действий по схеме в определённых условиях самостоятельно;

- перенос деятельности в новые условия (если необходимо – неоднократно);
- внесение изменений в схему деятельности (заранее оговорённое);
- внесение неожиданных изменений в ситуацию (схему);
- отказ от схемы.

Самый частый вариант такой схемы – различные формы расписаний.

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

Преодоление трудностей может осуществляться следующими способами:

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

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

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

Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам

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

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

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

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

- возможностей ребёнка: например, при плохой моторике по понятным причинам нельзя учить заваривать чай или нарезать овощи для салата;
- интереса ребёнка: нельзя обучать навыку, который связан со страхами или просто вызывает негативизм; сначала надо преодолеть страх и, выяснив причину негативизма,

деактуализировать его;

- возможности организации среды обучения;
- возможности постоянного (частого) применения навыка в жизни: если навык не используется, он угасает.

2. *Мотивация* естественная (при обучении любым моментам, связанным с приёмом пищи, нужно, чтобы ребёнок был голоден) или созданная на соответствующем уровне развития ребёнка уровне (подкрепление; завершённость стереотипа; социальные мотивы – не подвести педагога, сделать приятное маме и т.д.).

3. *Определение конкретной задачи коррекционной работы*: например, трудности формирования навыка самостоятельно есть могут быть связаны с различными причинами (их может быть одна или несколько): ребёнок не может усидеть на месте; не умеет (или не может) пользоваться столовым прибором; не может преодолеть неподходящий стереотип поведения; чрезмерно избирателен и др. Каждую из этих проблем нужно решать отдельно.

4. *Определение причины трудностей и выбор коррекционных средств*. Наиболее типичными причинами трудностей освоения навыков самообслуживания и бытовых навыков являются:

- нарушение исполнительных функций (планирование, торможение доминанты, гибкость, целенаправленность, самоконтроль, рабочая память);
- недостаточность произвольного подражания;
- нарушение тонкой моторики и/или зрительно - двигательной координации;
- неправильная организация обучения, а именно:
- неудачная организация пространства, затрудняющая овладение навыком (при обучении мытью посуды стол с посудой стоит справа от сушилки, а мойка – справа от стола);
- неудачный подбор материалов и оборудования (тяжёлая мельхиоровая ложка для ребёнка с низким мышечным тонусом не подходит);
- несвоевременность обучения определённому навыку (если до пяти лет ребёнка кормили, то в результате сформировался жёсткий стереотип, преодолевать который, как правило, сложно);
- неправильное оказание помощи: например, обучая застёгивать пуговицы, взрослый находился не позади, а впереди ребёнка; это обычно приводит к нежелательному стереотипу; если помощь не уменьшается постепенно, тонавык как самостоятельный не формируется, необходимость помощи фиксируется;
- воспитание по типу гиперопеки: некоторые дети не владеют навыками самообслуживания только потому, что у них не было возможности попробовать сделать что-либо самостоятельно.

Алгоритм работы:

- выбирается навык;
- определяется конкретная задача коррекции;
- выясняется причина затруднений;
- подбирается адекватный вариант мотивации;
- выбирается определённый способ коррекционной работы;
- создаются необходимые условия проведения обучения;
- разрабатывается программа коррекционной работы с учётом особенностей ребёнка;
- программа реализуется;

- если результат не достигнут проводится анализ, на основе которого в программу вносятся изменения и проводится новая попытка;
- если программа реализована, переходят к следующей проблеме.

Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности

В отечественном образовании при выборе и/или составлении программы, учебного плана одним из важнейших критериев является уровень интеллектуального развития ребёнка. При РАС когнитивные нарушения есть всегда, но своей природе, структуре и динамике они не совпадают с таковыми при умственной отсталости (если и совпадают, то лишь частично), их оценка основывается на несколько иных критериях и требует специальных знаний и большой осторожности.

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

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

Используются следующие виды заданий:

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

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

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

Основной этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра

Социально-коммуникативное развитие

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

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

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

Основными задачами коррекционной работы являются:

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

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

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

- формирование потребности в общении через обучение: адекватно просить желаемом (словом или невербально); через совместную деятельность со взрослым (игра, бытовые проблемы, самообслуживание), в дальнейшем – с детьми под контролем взрослого; далее – самостоятельно;
- взаимодействие со взрослым: выполнение простых инструкций, элементарное произвольное подражание;
- реципрокное диадическое взаимодействие со взрослым как предпосылка совместной деятельности, включая игровую;
- установление элементарного взаимодействия с другими детьми в рамках диадического взаимодействия или взаимодействия в малой группе (при содействии и под контролем взрослых);

- развитие игры (комбинативные игровые действия, игра «с правилами», социально-имитативная, сюжетная, ролевая игра) в меру коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного уровня развития;
- использование конвенциональных формы общения, начиная с простейших форм («Пока!», «Привет!») и переходя постепенно к более развитым («Здравствуйте!», «До свидания!») и использованию обращения по возможности взгляда в глаза человеку, к которому обращаешься («Здравствуйте, Мария Ивановна!», «До свидания, Павел Петрович!»).

2. Формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками:

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

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

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

4. Становление самостоятельности:

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

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

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

6. 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;

7. 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);

8. Усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности. Формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в Организации:

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

9. Формирование способности к спонтанному и произвольному общению:

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

Речевое развитие

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

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

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

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

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

3. Развитие речевого творчества:

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

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

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

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

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

Познавательное развитие

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

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

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

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

- обучение невербальным предпосылкам интеллекта с использованием соотнесения и различения одинаковых предметов, предметов и их изображений, по признакам формы, цвета, размера с целью формирования первичных представлений о форме, цвете, размере (как подготовка к восприятию целостного зрительного образа);
- соотнесение количества (больше – меньше – равно);
- соотнесение пространственных характеристик (шире – уже, длиннее – короче, выше – ниже и т.п.);
- различные варианты ранжирования (сериации);
- начальные этапы знакомства с элементарными математическими представлениями

(количество, число, часть и целое и др.);

- сличение звуков по высоте, силе, тембру; ритму и темпу звучания (как подготовка к восприятию целостного звукового образа – даётся сложнее из-за преимущественно сукцессивного характера звукового воздействия);
- сличение различных материалов по фактуре и др. характеристикам;
- формирование первичных представлений о пространстве и времени; движении и покое;
- создание предпосылок для формирования представлений о причинно- следственных связях;

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

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

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

- при наиболее тяжёлых нарушениях трудности воображения (то есть проецирования опыта в будущее) часто компенсируются отработкой стереотипа (поведения, последовательности действий и др.) и созданием необходимых внешних условий; в дальнейшем по возможности нарабатывается гибкость, позволяющая в той или иной степени отойти от стереотипа;
- на основе произвольного подражания нарабатывается гибкость реакции, способность приспосабливать её к определённым конкретным условиям;
- развитие воображения посредством модификации, обогащения простейших его форм (экстраполяции, антиципации – формируются предварительно) через доступные формы анализа собственного и чужого опыта;
- если воображение развивается искажённо (оторвано от реальности), необходимо использовать совместную предметно-практическую деятельность и коммуникацию, для того, чтобы «заземлить» аутистические фантазии, связать их событиями реальной жизни;

4. *Становление сознания:*

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

5. *Формирование первичных представлений о малой Родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее*

природы, многообразии стран и народов мира:

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

Художественно-эстетическое развитие

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

- *развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы;*
- *становление эстетического отношения к окружающему миру;*
- *формирование элементарных представлений о видах искусства;*
- *восприятие музыки, художественной литературы, фольклора;*
- *стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений;*
- *реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.).*

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

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

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

Физическое развитие

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

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

Первые две задачи очень важны не только для физического развития ребёнка с аутизмом, но также как субстрат и вспомогательный фактор для коррекции аутистических расстройств.

Занятия физкультурой, контролируемая двигательная активность являются вспомогательным фактором профилактики, контроля и снижения гиперактивности. Основная особенность - выполнение упражнений по подражанию движениям взрослого и словесной инструкции (нужно отработать заранее навыки произвольного подражания и понимание речи).

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

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

Пропедевтический этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра

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

Для детей с РАС с учётом особенностей их развития переход от дошкольного образования к начальному общему образованию происходит много сложнее и обязательно требует подготовки, причём для детей с разной выраженностью нарушений (прежде всего, аутистических, но и других) 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.

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

Идеальный вариант развития социально-коммуникативных навыков - когда ребёнок способен к реципрокному речевому общению, то есть испытывает потребность в общении, ориентируется в целях общения, в ситуации общения; ориентируется в личности собеседника; планирует содержание своего общения; выбирает средства и формы общения; устанавливает контакт с партнёром; обменивается мнениями, идеями, фактами; воспринимает и оценивает ответную реакцию, устанавливает обратную связь, корректирует параметры общения.

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

Минимальный уровень развития коммуникации и коммуникативных навыков, необходимый для обучения в классе - это отсутствие негативизма к пребыванию в одном помещении с другими детьми, в плане речевого развития – способность принимать на слух фронтальную (в самом крайнем случае индивидуальную) инструкцию.

Очень важно, чтобы к началу школьного обучения ребёнок с аутизмом владел устной речью, чего, к сожалению, не всегда удаётся достичь. Однако, цензовое образование представляется возможным получить только при наличии словесно-логического мышления, для чего необходимо понимать речь (устную и/или письменную).

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

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

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

Коррекция проблемного поведения как фактор готовности ребёнка саутизмом к школьному обучению

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

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

Виды проблемного поведения в разной степени устойчивы к лечебно-коррекционным воздействиям, что связан 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 психолого-педагогическая коррекция (при необходимости используется медикаментозная поддержка); во втором случае медикаментозное лечение – на первом плане, но в сочетании с психолого- педагогическими методами; возможны случаи смешанного генеза. Конкретные решения всегда индивидуальны.

Стереотипные формы поведения ближе к основному нарушению РАС (предположительно, расстройствам тонического блока мозга), неоднородны ни по феноменологии, ни по патогенезу и требуют дифференцированного подхода к коррекции. Те из них, которые являются независимой частью сложного нарушения (диснейрогенетические³, резидуально-органические, отчасти в рамках кататонического синдрома), должны быть объектом, прежде всего, медикаментозного лечения. Формы стереотипий, органично связанные с глубинными механизмами генеза аутизма (аутостимуляционно- гиперкомпенсаторные, компенсаторные), поддаются психолого-педагогической коррекции, но с трудом, и часто требуют медикаментозной поддержки. Психогенные стереотипии являются проявлением третичного уровня и снимаются, как правило, легче, без медикаментозного лечения. В целях психолого-педагогической коррекции чаще всего используются методы прикладного анализа поведения, в случае более лёгких форм могут быть использованы и подходы, ориентированные на эмоционально- смысловое психотерапевтическое воздействие. Наличие эндогенной составляющей, тяжёлая степень выраженности поведенческих проблем (независимо от их генеза) требуют обращения к детскому психиатру для решения вопроса о медикаментозном лечении.

В пропедевтическом периоде необходимо учитывать фактор времени. Несформированность к определённому возрасту поведенческих проблем (или - реже - наличие иных проблем, связанных с аутизмом) может повлечь за собой установление индивидуального обучения и/или снизить уровень освоения Программы. Возникает необходимость продлить дошкольное детство, отсрочить поступление в школу до

восемью лет, чтобы полнее раскрыть возможности ребёнка, однако это получается не всегда.

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

«Возвращение» в реальный мир становится отрывом от привлекательных занятий, требует включиться в более сложную и не всегда предсказуемую систему отношений; часто такие изменения провоцируют эпизоды проблемного поведения.

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

Организационные проблемы перехода ребёнка с аутизмом к обучению в школе

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

- выдерживать урок продолжительностью 30-40 минут, сохраняя достаточный уровень работоспособности;
- спокойно относиться к чередованию уроков и перемен (что с учётом стереотипности детей с аутизмом не всегда легко);
- правильно реагировать на звонки (возможна гиперсензитивность) и контроль времени;
- уметь правильно (хотя бы не асоциально) вести себя в различных школьных ситуациях (на переменах, в столовой, в библиотеке, на прогулках и т.д.).

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

Эмоционально ориентированные методические подходы предполагают постепенно формировать у ребёнка с РАС новый паттерн эмоциональных смыслов через объяснение ситуаций, приобретение и осмысление нового опыта в различных аспектах, необходимых для школьного обучения; могут быть использованы ролевые игры, психодрама, разбор жизненных ситуаций, составление сценариев поведения и другие методические решения. Если есть шанс, что такой подход будет воспринят хотя бы

частично, он несомненно должен использоваться, но во многих случаях (особенно при тяжёлых и осложнённых формах РАС) его эффективность для решения проблем поведения недостаточна.

В рамках АВА отработка стереотипа учебного поведения на индивидуальных занятиях проводится с самого начала коррекционной работы и продолжается столько времени, сколько необходимо. В пропедевтическом периоде мы фактически должны распространить

«учебный стереотип» на весь уклад школьной жизни, для чего (вне зависимости от избранного методического подхода) следует с самого начала планировать подготовку к школе так же, как организована поурочная система, но с некоторыми отличиями:

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

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

-продолжительность одного занятия, дневной и недельный объем нагрузки - определяются с учетом пресыщаемости и истощаемости ребенка; постепенно -объем и продолжительность занятий необходимо приближать к нормативам школы;

-обучение проводится по индивидуальной программе, которая учитывает умения и навыки ребенка (коммуникативные, поведенческие, интеллектуальные) и по мере возможности приближена к предполагаемому уровню ФАОП НОО обучающихся с РАС⁴;

-особенно следует помнить о неравномерности развития всех психических функций, включая интеллектуальные;

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

-с целью профилактики пресыщения следует чередовать виды деятельности;

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

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

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

Одним из факторов, способствующих смягчению поведенческих проблем ребёнка, является чёткая, стабильная организация учебного процесса, формирующая «учебный стереотип на уровне школы».

Навыки самообслуживания и бытовые навыки, необходимые ребёнку саутизмом к началу обучения в школе

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

В случае аутизма это очень важный круг проблем, решение которых возможно только при условии самого тесного сотрудничества специалистов и семьи. Большинство этих проблем - как и многих других – нужно начинать решать совместными усилиями в раннем детстве. Если же это по каким-то причинам не получилось, в пропедевтическом периоде дошкольного образования нужно разрабатывать индивидуальные программы, направленные на ускоренное решение обозначенных выше трудностей. Понятно, что эти вопросы касаются в основном детей с тяжёлыми и осложнёнными формами РАС или детей, которых в дошкольном возрасте воспитывали по типу гиперопеки. Решение этих проблем в возрасте 5-6 лет возможно в русле, прежде всего, АВА; главное - сделать так, чтобы к началу школьного обучения они были в достаточной степени смягчены, а лучше преодолены, так как в условиях большинства видов школ обучение этим навыкам и реализация соответствующих форм сопровождения затруднены. Академические навыки в пропедевтическом периоде дошкольного образования детей с аутизмом.

Особенности формирования навыков чтения и письма, математических представлений начинают проявляться уже в дошкольном возрасте и требуют определённого внимания педагогов даже в старших классах.

Обучение детей с РАС чтению

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

Большинство детей с РАС необходимо обучать чтению, овладение техникой чтения для ребенка с аутизмом проще, чем письмом или основами математики, в связи с хорошими возможностями зрительного восприятия. Особенно это относится к детям, у которых аутистические расстройства выражены глубоко (вплоть до случаев мутизма). Этим детям необходимо обучать чтению, так как письменная речь может стать для них основным (и, возможно, единственным) средством коммуникации, главной нитью, связующей ребенка с аутизмом с окружающим миром.

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 это существенно затрудняет обучение.

Обучение технике чтения начинаем с изучения звуков с предъявлением ребенку букв. Используемый дидактический материал может быть разным: объёмные буквы деревянные, от магнитной азбуки, вырезанные из картона, карточки с изображением

букв и др. В дальнейшем также недопустимо использовать тексты, в которых слова разделены на слоги (например, «дя- дя», «бел-ка» и т.п.), так как это может зафиксировать послоговое скандированное чтение.

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

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

На следующем этапе следует перейти к слогам: карточки со слогами предъявляются сначала по одному слогу, затем две карточки рядом с той же согласной, но разными гласными для того, чтобы ребенок выбрал и назвал (или показал и назвал) тот слог, который мы просим. В дальнейшем увеличиваем количество слогов с разными гласными и одной и той же согласной. Постепенно после изучения некоторого количества слогов с разными согласными учим составлять двухсложные слова, которые понятны по смыслу или эмоционально близки ребенку с аутизмом. Многие аутичные дети любят составлять пазлы; можно использовать дидактические материалы, когда ребенок, составив из слогов слово, получает одновременно изображение соответствующего предмета. Также для более тяжёлых детей можно использовать сличение слогов, как это делается при обучении пониманию речи. Работа с этим контингентом по составлению слов может потребовать длительной работы, так как прочтение слов со стечением согласных (**кастрюля**, **книга** и т.п.) и длинных (трёхсложные и более) слов осваивается с трудом.

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 звуковым сопровождением: изображение – кто-то пьёт из чашки (какой-то другой ребёнок или взрослый) сопровождается звучащим и письменным словом «Пьёт». В дальнейшем звучащий и письменный текст усложняется до простого предложения: «Мальчик пьёт», «Мальчик пьёт из чашки». При переходе к картинкам, изображающим действие, нельзя использовать такие картинки, где действуют (пьют, причёсываются, разговаривают по телефону и т.п.) животные, так как при аутизме перенос на аналогичные действия людей даётся сложно, так как восприятие симультанно и часто снижен уровень абстрактного мышления.

Иногда отмечают, что наиболее перспективным методом – особенно для детей с тяжёлыми формами аутизма – на начальном этапе является глобальное чтение по Марии

Монтессори. По существу, глобальное чтение чтением не является: это запоминание графического изображения слов (чему способствует симультанность восприятия при аутизме), буквенное изображение слова ставится в соответствие определенному предмету (с действиями – сложнее), выйти на реализацию большинства функций речи в рамках этого подхода невозможно. В связи с этим использовать глобальное чтение целесообразно в тех случаях, когда упорные, длительные попытки использовать послоговое и полуглобальное чтение оказываются неуспешными или бесперспективными. 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 нужно вернуться к попытке перейти к различным вариантам аналитико-синтетического метода и для перехода к альтернативной коммуникации тех детей, где результативное обучение чтению маловероятно.

При РАС понимание прочитанного дается, как правило, с трудом и частотребует длительного обучения. Необходимо ещё раз подчеркнуть, что специфика обучения чтению при РАС состоит в том, что предъявляемый для чтения материал должен быть близок и понятен ребенку во всех отношениях: когнитивно, эмоционально, социально. Текст должен быть небольшим и простым (например, «Читаю сам» (1-3 книги) Б.Д. Корсунской, тексты из учебных пособий О.А. Безруковой, С.А. Суцевской), и, какова бы ни была техника чтения, нужно ясно убедиться, что оно не формальное, что ребенок понимает смысл прочитанного; во всяком случае, к этому необходимо стремиться. При обучении чтению многих детей (но не всех!) не следует использовать сказки, пословицы, поговорки, нужно избегать скрытого смысла, неоднозначности; эта сторона чтения требует длительной работы, которую следует продолжать в школе.

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

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

При обучении чтению детей с аутизмом очень важно найти мотивацию, адекватную возможностям ребёнка, в этом случае разрыв между техникой чтения легче предупредить, а если он возник (что практически всегда), то проще его уменьшить (в идеале совсем снять). Для мотивации можно использовать интерес ребёнка к содержанию читаемого, различные социальные варианты мотивации, иногда – квазимотивацию через подкрепление в рамках АВА и даже стремление завершить действие на основе отработанного стереотипа.

Обучение чтению в дошкольном возрасте исключительно важно для развития речи и для обучения письму. На этом этапе коррекционной работы дети с аутизмом чаще всего затрудняются отвечать на вопросы по прослушанному тексту (даже очень небольшому), 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. 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 кем-то из родных или специалистов, в памяти восстанавливаются не просто приятные эпизоды, но становится более понятным, зачем нужно чтение. Вслед за этим можно прочитать рассказ, напоминая пережитый момент, провести, подчеркнуть параллели и, напротив, различия ситуаций.

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

Обучение детей с РАС письму

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

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

Считается (М.М. Безруких и Н.А. Федосова), что при обучении письму не следует, чтобы ребенок много раскрашивал карандашами и рисовал красками (кисточкой и особенно пальцами), так как это затрудняет обучение правильно держать ручку и правильно писать прописными буквами; это полностью подтверждается в работе с аутичными детьми. Для таких детей с их особенностями моторного развития и стереотипностью трудности такого рода выражены в значительно большей степени. В связи с этим до начала работы с прописями нужно уделить определённое внимание отработке безотрывного движения на не письменном графическом материале (волны, траектория прыжков птички, неотрывное начертание геометрических фигур, обводка элементов узоров в форме неотрывных петель и т.д.). Здесь же отрабатывается рисование окружностей против часовой стрелки и элементы букв (в частности, палочка, элементы букв «а», «л», «и», «е» и др.)⁵.

Остановимся на нескольких основных методических аспектах обучения письму в пропедевтическом периоде.

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 и др.);
- провести работу по развитию пространственных представлений, зрительно-моторной координации.

Оценивая психофизиологическую готовность ребенка к обучению письму, следует учитывать его интеллектуальные и моторные возможности, сформированность произвольной деятельности, выраженность стереотипных проявлений, особенности мотивационной сферы, возраст. В ходе подготовительного периода, обучая ребенка простейшим графическим действиям, необходимо соблюдать такие гигиенические требования, как правильная посадка, положение ручки в руке, размещение тетради на плоскости стола, достаточная освещенность и правильная направленность света, длительность занятия. Следует подчеркнуть, что обучение правильно держать ручку встречает у детей с аутизмом значительные трудности: часто кончик ручки направлен «от ребёнка», низкая посадка пальцев на ручке и т.д. Для формирования правильного положения руки на ручке необходимо применять специальные насадки, специальные ручки. К сожалению, это не всегда помогает, но задерживаться на этом слишком долго и добиваться правильного положения руки любой ценой не следует, так можно вызвать негативизм к письму и графической деятельности в целом. Крайне важны задания по развитию пространственных представлений и зрительно - моторной координации. Эти задания включают в себя развитие ориентировки на плоскости стола (право, лево, вверх, вниз, посередине), затем — на большом листе бумаги и, постепенно переходя на лист тетради и осваивая понятия *строчка, верхняя линейка, нижняя линейка, над верхней линейкой, под нижней линейкой*. Этот период может быть достаточно длительным, так как без усвоения пространственных представлений переходить к написанию букв нельзя.

Когда мы переходим к обучению написанию букв, период использования «копировального метода» должен быть минимально коротким в связи с двумя моментами: при копировании ребенок делает это, как правило, неосознанно; кроме того, он привыкает к облегченному варианту написания, что при РАС очень легко закрепляется как стереотип. В связи с этим нельзя использовать прописи, где много внимания уделяется обводке букв, слогов, слов (это касается детей крайне стереотипных, но если у ребенка серьезные проблемы с тонкой моторикой и зрительно-пространственной ориентации, то период обводки нужно увеличить). И еще один очень важный момент: часто педагоги и родители при обучении письму поддерживают кисть и/или предплечье ребенка и в результате дети с большим трудом обучаются самостоятельному письму (а некоторые так и «пишут» только с поддержкой). Параллельно с прописями (см. «Прописи» Т.И.Морозовой и Л.С.Захаровой) необходимо подключить работу в тетрадах в косую линейку и далее в узкую линейку. Стремиться к письму крупными буквами не следует, это быстрее утомляет ребенка

физически. Именно поэтому также недопустимы большие по объему задания (кроме того, длительная работа, смысл которой ребенку не до конца ясен (или совсем неясен), легко провоцирует развитие негативизма к ней). В большинстве случаев не следует обучать письму печатными буквами, так как переход к традиционной письменной графике (и тем более к безотрывному письму) будет значительно осложнен.

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

- обводка по полному тонкому контуру (кратковременно),
- обводка по частому пунктиру (кратковременно),
- обводка по редким точкам (более длительный период),
- обозначение точки «старта» написания буквы (более длительный период),
- самостоятельное написание буквы, слога, слова и т.д. (основной вид деятельности).

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

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

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

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

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

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

Вторая группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является движение «сверху вниз»: «и», «й», «ц», «ш», «щ», «г», «п», «т», «н», «ч», «ь», «ы», «я».

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

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

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

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

Седьмая группа. Сложная комбинация движений: «Э», «Х», «Ж», «К», «Ю».

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

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

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

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

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

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

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

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

Приступать к написанию слов следует по возможности раньше: даже если ребёнок умеет писать не все буквы, но из тех, что он умеет писать, можно сложить знакомое для него короткое слово, такое слово нужно включить в задание по письму. Это очень важно, поскольку таким образом готовится переход к безотрывному письму (техническая задача обучения), который нужно начинать по возможности раньше; это также является профилактикой «побуквенного письма» (оно не столь нежелательно, как

«побуквенное чтение», но его негативный эффект все же существует), которое мешает удерживать смысл написанного и делает навык более формальным.

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

Обучение детей с расстройствами аутистического спектра основам математических представлений

Нарушения символизации (воображения) является одним из основных признаков РАС.

Лежащей в основе современной диагностики РАС триады Л. Уинг является нарушение символизации (воображения), что необходимо учитывать при обучении детей с РАС основам математических знаний уже потому, что большинство математических понятий основано на философской категории количества, и это само по

себе подразумевает и символизацию, и абстракцию. Недостаточность этих процессов зависит не только от отсутствия или наличия умственной отсталости (и ее степени выраженности), но и от специальных аутистических проблем, в связи с чем дети с РАС усваивают математические представления и понятия очень по-разному, даже если сравнивать детей с примерно одинаковым уровнем интеллектуального развития.

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

Как отмечено выше, дети с РАС (если нет присоединившихся гипомнестических нарушений) обычно легко запоминают прямой счет (обратный счет усваивается значительно хуже), различные вычислительные таблицы (сложения, вычитания), быстро и «правильно» выполняют действия в том порядке, в котором они приведены в таблице. Если предлагать примеры в произвольном порядке (особенно на вычитание), часто дети неуспешны или решают примеры очень долго. Такая форма работы не развивает математических представлений, она скорее находится в русле стереотипий ребёнка и симультанности восприятия, чем логического мышления. Особое внимание привлекает то, что эти навыки и умения изначально практически всегда в той или иной степени формальны, но, во-первых, это проявляется весьма по-разному, и, во-вторых, ее достаточно сложно выявить (особенно в случае относительно легких нарушений), поскольку количественные характеристики сами по себе по определению относительны и, следовательно, отвлечённые и в определенном смысле формальны.

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

В формировании понятия числа можно выделить два крайних варианта проблем:

1. Трудности перехода от количества конкретных предметов к количеству как таковому. Причина может быть не только в слабости абстрактных процессов, но и чрезмерной симультанности восприятия;

2. Фиксация на чисто количественных категориях и сложность понимания условия задач с конкретным содержанием.

Фактически эти два варианта – следствия одной и той же проблемы перехода от сенсорно-перцептивного к абстрактно-логическому уровню психических процессов: в одном случае сложно оторваться от конкретики (симультанный комплекс слишком жесткий), в другом такой отрыв состоялся, но все связи с перцептивными характеристиками утрачиваются и не восстанавливаются достаточно гибко (или совсем не восстанавливаются). Происходит отрыв от реальности, возникает параллельный мир чисел, математических действий, закономерностей.

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

Далее вводятся понятия «один» и «много», а затем на разном дидактическом

материале (лучше на пальцах не считать) – обозначение количества предмета до пяти без пересчёта.

Следующие задачи – на наглядном материале обучать ребёнка числа и количества предметов, усвоить состав числа. Дети с аутизмом, как правило, трудом овладевают счетом парами, тройками, пятерками и т.д.: чаще всего идет простой (иногда очень быстрый) пересчет по одному, то есть понятие четверки (предметов или абстрактных единиц, и это можно рассматривать как «математический образ») не происходит, «четыре» это не две пары ($2+2$) и не $3+1$, четыре это $4=1+1+1+1$, то есть каждый раз идет процесс симультирования по единице (возможно, сказывается и слабость центральной когеренции). Одно из следствий такого рода нарушений – сложности усвоения состава числа и использования состава числа при проведении счетных операций, особенно устных. Также следует правильно называть арифметические действия: не «плюс» и «минус», а «прибавить» или «сложить» и «отнять» или «вычесть», тем самым подчеркивая смысл действия, его содержание, названием математического действия.

Есть дети, у которых вышеназванные проблемы встречаются гораздо реже, трудности в осуществлении вычислительных операций менее выражены, или же эти дети вообще их не испытывают.

Они легко усваивают алгоритмы вычислений, но лишь формально; применить свои способности к выполнению тех или иных действий могут, но сформулировать задачу и раскрыть смысл результата вычислений – далеко не всегда.

С подобными трудностями 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 в связи с фиксацией на каких-то частностях. Приступая к заданиям такого рода, необходимо подробно объяснить ребёнку условие задачи на наглядном материале (предметы, рисунки в тетради). Каждое слагаемое (вычитаемое, уменьшаемое) должно быть сопоставлено с соответствующим количеством конкретных предметов или рисунков; между группами предметов (или рисунков) должны быть поставлены соответствующие знаки математических действий. При этом мы должны называть эти знаки не «плюс» и «минус», но «прибавляем», «отнимаем». Важно объяснить ребёнку, какой задан вопрос и какой ответ мы должны получить в результате решения. Такой алгоритм решения во многих случаях приводит к быстрым хорошим результатам, но некоторым детям необходимо более длительное время для усвоения порядка решения задач.

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

От успешности решения проблем пропедевтического периода во многом зависит не только педагогическая траектория ребенка с аутизмом в школьный период, но степень необходимости адаптации образовательных программ, соотношение между двумя основными компонентами образовательного процесса для детей с особыми образовательными потребностями – академических знаний и уровня жизненной

компетенции.

Формы, способы, методы и средства реализации Программы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей-инвалидов «Особый ребенок» с расстройствами аутистического спектра.

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

На каждого воспитанника группы составляется (на короткий срок 4-5 месяцев) индивидуальный маршрут развития (ИМР). В его разработке принимают участие все педагоги, участвующие в коррекционно - образовательном процессе. Основная организационная форма работы с детьми – индивидуальная.

Организация деятельности детей в группах кратковременного пребывания осуществляется в двух основных моделях организации образовательного процесса – совместной деятельности педагога и детей.

МОДЕЛЬ 1.

Решение образовательных задач в рамках первой модели – совместной деятельности педагога и детей – осуществляется в виде:

Организованная образовательная деятельность не сопряженной с одновременным выполнением педагогами функций по присмотру и уходу за детьми.

Образовательная деятельность осуществляемой в ходе режимных моментов решение образовательных задач сопряжено с одновременным выполнением функций по присмотру и уходу за –приёмом детей, прогулкой, организацией питания и другими видами деятельности.

МОДЕЛЬ 2.

Решение образовательных задач в рамках второй модели – совместной деятельности педагога и детей осуществляется в виде:

Организованная образовательная деятельность реализуемой через:

организацию различных видов детской деятельности (игровой, двигательной, познавательно – исследовательской, коммуникативной, продуктивной, музыкально-художественной, трудовой, чтение художественной литературы)

интеграцию с использованием разнообразных форм и методов работы, выбор которых осуществляется педагогами самостоятельно в зависимости от контингента детей, уровня освоения Программы и решения конкретных образовательных задач.

При реализации программы педагог:

-рассматривает формирование способов усвоения общественного опыта (в том числе и учебных навыков) ребенком с ОВЗ как одну из ведущих задач обучения, - которое является ключом к развитию ребенка и раскрытию его потенциальных возможностей и способностей;

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

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

Формы реализации Программы

Реализация адаптированной образовательной программы осуществляется в основных формах организации образовательной деятельности:

- совместная образовательная деятельность взрослого и детей (организованная образовательная деятельность, образовательная деятельность разных видов и культурных практик);
- свободная самостоятельная деятельность детей.

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

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

Выбор количества детей зависит от следующих факторов:

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

Методы и способы реализации Программы

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

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

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

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

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

Необходимо подчеркнуть, что лучше всего, если родителями будет руководить

специалист в области ранней помощи детям с РАС.

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

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

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

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

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

treatment, PRT) и различные сочетания поведенческих развивающих подходов.

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

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

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

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

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

-отсутствие выраженных проявлений социально неадекватного поведения; если ребёнок ценит внимание к себе других людей, прежде всего, родителей;

- контакт с ребёнком возможен, он может хотя бы частично выражать свои-желания, согласие или несогласие с ситуацией;
- поведение в основном поддаётся контролю.

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

Главный вывод – единого для всех и всегда метода нет и не может быть, необходима стратегическая программа коррекционной работы, то есть последовательность конкретных задач с соответствующими методическими решениями. Поскольку сопровождение – прежде всего, психолого-педагогическое - детей с аутизмом продолжается на протяжении длительного времени, многие годы, коррекционная работа является актуальной в течение всего дошкольного периода, но её место в общей структуре сопровождения меняется в зависимости от результатов.

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

Специальные методы

а) альтернативные методы коммуникации и организация среды

- метод вспомогательной альтернативной коммуникации (Alternative Augmentative Communication - ААС) и программы ТЕАССН позволяет детям с коммуникативно-речевыми нарушениями пользоваться альтернативными речи способами коммуникации (реальные объекты, фото, картинки, символы, жесты) и упрощает понимание детьми окружающей среды через её четкую организацию. В рамках программы ТЕАССН разработан коррекционный подход «Структурированное

обучение», основными принципами которого являются: четкая организация физической среды, использование визуальных опор (предметов, картинок) для предсказуемости и понятности детьми последовательности учебных видов деятельности (индивидуальных и групповых).

- коммуникативная система обмена картинками (Picture Exchange Communication System - PECS) - форма вспомогательной альтернативной коммуникации. PECS используется лицами разных возрастов, от дошкольников до взрослых, имеющих речевые коммуникативные, когнитивные и моторные трудности. Коммуникативная система обмена картинками разработана как вспомогательное средство обучения инициировать социальное взаимодействие для лиц с аутизмом и другими коммуникативными трудностями.

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

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

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

Содержание индивидуального образовательного маршрута

Вид оказываемой коррекционной помощи	Разделы коррекционно-развивающей работы	Формы осуществления образовательной деятельности	Форма организации
Психологическая помощь (педагог-психолог)	<ul style="list-style-type: none"> - Социальное развитие и ознакомление с окружающим, - Развитие сенсорного/ тактильно-двигательного, зрительного восприятия, - Формирование мышления - Развитие ручной моторики - Коррекция поведения (социально-эмоциональной и волевой сферы) 	<p>Организованная образовательная деятельность.</p> <p>Образовательная деятельность, осуществляется в игровых упражнениях, игровых тренингах, занятиях</p>	<p>Индивидуальная</p> <p>Подгрупповая</p> <p>Групповая</p>

Дефектологическая помощь (учитель - дефектолог, учитель- логопед)	<ul style="list-style-type: none"> - Ознакомление с окружающим и развитие речи - Развитие речи/ ознакомление с художественной литературой - ФЭМП - Подготовка к обучению грамоте/подготовка руки к письму 	Организованная образовательная деятельность. Образовательная деятельность, осуществляется в ходе режимных моментов.	Индивидуальная Подгрупповая Групповая
Педагогическая помощь (воспитатель)	<ul style="list-style-type: none"> - физическое развитие, - игра, - труд (хозяйственно-бытовой ручной), - конструирование, - изобразительная деятельность (лепка, рисование, аппликация) эстетическое воспитание 	Организованная образовательная деятельность. Образовательная деятельность, осуществляется в ходе режимных моментов	Индивидуальная Подгрупповая Групповая

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

1. «Программой логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей», Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова - М., «Просвещение», 2009.

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

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

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

При организации коррекционной работы с детьми группы «Особый ребенок» для детей с РАС, имеющими **нарушения интеллекта (умственная отсталость)** учитываются особенности интеллектуального статуса детей, их психо-речевые особенности, выявленные в результате мониторинга. Содержание работы разрабатывается с учетом уровня тяжести расстройств аутистического спектра и в соответствии с:

1. «Программой дошкольных образовательных учреждений

компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта» / под ред. Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева, - М.: Просвещение, 2005.

При организации деятельности с детьми, имеющими **нарушения опорно-двигательного аппарата (ДЦП)**, учитываются особенности интеллектуального статуса детей, их психо-речевые особенности, выявленные в результате мониторинга. Содержание работы разрабатывается с учетом уровня тяжести расстройств аутистического спектра и в соответствии с:

1. Основной общеобразовательной программой дошкольного образования «От рождения до школы» / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2015

2. «Программой логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей», Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова - М., «Просвещение», 2009

3. Программой «Подготовка к школе детей с задержкой психического развития». Книга 1/Под общей ред. С.Г. Шевченко. — М.: Школьная Пресса, 2003.

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

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

Для развития двигательных функций за ребёнком с ДЦП осуществляется контроль за положением головы, шеи, спины, ног не только во время выполнения им специальных физических упражнений, но и во время общего двигательного режима, контролируя позы ребёнка.

Развитие двигательной функции осуществляется посредством специальных упражнений с использованием традиционного оборудования для занятий физической культурой и реабилитационного оборудования:

- Стандартный "Дом Совы" (2,5 x 2,5 м.).
- Доска Совы классическая.
- Равновес.
- Пендалин-комплект.
- Тренажер лестница (в комплекте 10 ступеней).

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

1. Основной общеобразовательной программой дошкольного образования «От рождения до школы» / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2015

2. «Программой логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей», Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова - М., «Просвещение», 2009

3. Программой «Подготовка к школе детей с задержкой психического развития». Книга 1/Под общей ред. С.Г. Шевченко. — М.: Школьная Пресса, 2003.

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

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

Проектирование образовательного процесса в соответствии с контингентом воспитанников, их индивидуальными и возрастными особенностями, состоянием здоровья

Структура воспитательно-образовательного Процесса в режиме дня детей в ДОО.

Режим пребывания	Содержание деятельности в режиме пребывания	
5-тичасовое пребывание	с 8.00 до 9.00	с 9.00 до 13.00
	<ul style="list-style-type: none"> - игровая деятельность; - физкультурно - оздоровительная работа; - совместная деятельность воспитателя с ребенком (индивидуальная работа); - создание условий для свободной самостоятельной деятельности детей по интересам; - взаимодействие с семьёй. 	<ul style="list-style-type: none"> - игровая деятельность; - непрерывная организованная образовательная деятельность; - физкультурно-оздоровительная работа; - совместная деятельность воспитателя сребенком (индивидуальная работа); - свободная самостоятельная деятельностьдетей по интересам; - различные виды детской деятельности поознакомлению с родным краем; - взаимодействие с семьёй.

План организованной образовательной деятельности в группах кратковременного пребывания для детей-инвалидов «Особый ребенок» с РАС, со сложной структурой дефекта (3-7(8) лет)

Этап ранней помощи

№	Виды совместной организованной деятельности	возрастная категория			
		3-4 года	4-5 лет	5-6 лет	6-7 лет
	Формирование и развитие коммуникации (п)	1	1	1	1
	Общее сенсорное развитие и формирование сенсорных эталонов (д)	1	1	1	1

	Формирование предметно-практических действий и представлений об окружающем мире (л)	1	1	1	1
	Речевое развитие (л)	1	1	1	2
	Рисование (в)	0,5	0,5	0,5	1
	Лепка (в)	0,5	0,5	0,5	1
	Физическое развитие (в)	3	3	3	3
	Коррекция проблемного поведения (п)	1	1	1	1
	Формирование предметно-манипулятивной и игровой деятельности (д)	1	1	1	1
	Музыка (в)	*	*	2	2
ИТОГО		10	10	12	14

*Включается в совместную свободную деятельность детей с воспитателем

Начальный этап

№	Виды совместной организованной деятельности	возрастная категория			
		3-4 года	4-5 лет	5-6 лет	6-7 лет
	Формирование и развитие коммуникации (п)	1	1	1	1
	Коррекция нарушений речевого развития (ОЗОМ) (л)	1	1	1	2
	Рисование (в)	0,5	0,5	0,5	1
	Лепка (в)	0,5	0,5	0,5	1
	Физическое развитие (в)	3	3	3	3
	Коррекция проблемного поведения (п)	1	1	1	1
	Коррекция и развитие эмоциональной сферы (п)	1	1	1	1
	Развитие игровой деятельности (д)	1	1	1	1
	Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности (сенсорное развитие, ОМП) (д)	1	1	-	-
		-	-	1	1
	Формирование и обучение навыкам самостоятельности, самообслуживания и бытовым навыкам	*	*	*	*
	Музыка (в)	*	*	2	2
ИТОГО		10	10	12	14

*Включается в совместную свободную деятельность детей с воспитателем

Основной этап

№	Виды совместной организованной деятельности	возрастная категория			
		3-4 года	4-5 лет	5-6 лет	6-7 лет
	Формирование и развитие коммуникации (п)	1	1	1	1
	Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности (д)	1	1	1	1
	Речевое развитие (л)	1	1	1	1
	Развитие познавательной деятельности (ОМП) (д)	1	1	1	1
	Развитие познавательной деятельности (ОЗОМ) (л)	1	1	1	2
	Рисование (в)	0,5	0,5	0,5	1
	Лепка (в)	0,5	0,5	0,5	1
	Физическое развитие (в)	3	3	3	3
	Коррекция проблемного поведения и развитие эмоциональной сферы (п)	1	1	1	1
	Музыка (в)	*	*	2	2
	Формирование и обучение навыкам самостоятельности, самообслуживания и бытовым навыкам	*	*	*	*
	Конструктивно-модельная деятельность	**	**	**	**
	Развитие игровой деятельности	**	**	**	**
ИТОГО		10	10	12	14

*Включается в совместную свободную деятельность детей с воспитателем

** Включается во все виды организованной деятельности

Пропедевтический этап

№	Виды совместной организованной деятельности	возрастная категория			
		3-4 года	4-5 лет	5-6 лет	6-7 лет
	Формирование и развитие коммуникации (п)	1	1	1	1
	Коррекция проблемного поведения и развитие эмоциональной сферы (п)	1	1	1	1
	Речевое развитие (л)	1	1	1	1
	Обучение письму и чтению (л)	-	-	-	1
	Развитие познавательной деятельности (ОМП) (д)	1	1	1	1
	Развитие познавательной деятельности (ОЗОМ) (л)	1	1	1	2
	Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности (д)	1	1	1	1
	Рисование (в)	0,5	0,5	0,5	1
	Лепка (в)	0,5	0,5	0,5	1
	Физическое развитие (в)	3	3	3	3
	Музыка (в)	*	*	2	2
	Формирование и обучение навыкам самостоятельности, самообслуживания и бытовым навыкам	*	*	*	*
	Конструктивно-модельная деятельность	**	**	**	**
	Развитие игровой деятельности	**	**	**	**
ИТОГО		10	10	12	15

*Включается в совместную свободную деятельность детей с воспитателем

**Модель организованной образовательной деятельности группы кратковременного пребывания
для детей-инвалидов «Особый ребенок» с РАС (возраст 5-6 лет)**

День недели	этапы коррекционной работы				Время
	ранней помощи	начальный	основной	пропедевтический	5-ти часовое пребывание
Понедельник	1. Формирование и развитие коммуникации (п) 2. Рисование/Лепка (в) 3. Музыка (в)	1. Формирование и развитие коммуникации (п) 2. Рисование/Лепка (в) 3. Музыка (в)	1. Формирование и развитие коммуникации (п) 2. Рисование/Лепка (в) 3. Музыка (в)	1. Формирование и развитие коммуникации (п) 2. Рисование/Лепка (в) 3. Музыка (в)	08.00 – 13.00
Вторник	1. Общее сенсорное развитие и формирование сенсорных эталонов (д) 2. Физическое развитие (в)	1. Развитие игровой деятельности (д) 2. Физическое развитие (в)	1. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности (д) 2. Физическое развитие (в)	1. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности (д) 2. Физическое развитие (в)	08.00 – 13.00
Среда	1. Коррекция проблемного поведения (п) 2. Формирование предметно-практических действий и представлений об окружающем мире (л) 3. Музыка (в)	1. Коррекция проблемного поведения (п) 2. Коррекция нарушений речевого развития (ОЗОМ) (л) 3. Музыка (в)	1. Коррекция проблемного поведения и развитие эмоциональной сферы (п) 2. Развитие познавательной деятельности (ОЗОМ) (л) 3. Музыка (в)	1. Коррекция проблемного поведения и развитие эмоциональной сферы (п) 2. Развитие познавательной деятельности (ОЗОМ) (л) 3. Музыка (в)	08.00 – 13.00
Четверг	1. Речевое развитие (л) 2. Физическое развитие (в)	1. Коррекция и развитие эмоциональной сферы (п) 2. Физическое развитие (в)	1. Речевое развитие (л) 2. Физическое развитие (в)	1. Речевое развитие (л) 2. Физическое развитие (в)	08.00 – 13.00
Пятница	1. Формирование предметно-манипулятивной и игровой деятельности (д) 2. Физическое развитие (в)	1. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности (ОМП) (д) 2. Физическое развитие (в)	1. Развитие познавательной деятельности (ОМП) (д) 2. Физическое развитие (в)	1. Развитие познавательной деятельности (ОМП) (д) 2. Физическое развитие (в)	08.00 – 13.00
	12	12	12	12	

Модель организованной образовательной деятельности группы кратковременного пребывания для детей-инвалидов «Особый ребенок» (возраст 6-7(8) лет)

День недели	этапы коррекционной работы				Время
	ранней помощи	начальный	основной	пропедевтический	5-ти часовое пребывание
Понедельник	1.Формирование и развитие коммуникации (п) 2.Рисование (в) 3. Музыка (в)	1.Формирование и развитие коммуникации (п) 2.Рисование (в) 3. Музыка (в)	1.Формирование и развитие коммуникации (п) 2. Рисование (в) 3. Музыка (в)	1. Формирование и развитие коммуникации (п) 2. Рисование (в) 3. Музыка (в)	08.00 – 13.00
Вторник	1.Общее сенсорное развитие и формирование сенсорных эталонов (д) 2.Физическое развитие (в) 3.Речевое развитие (л)	1. Развитие игровой деятельности (д) 2. Физическое развитие (в) 3. Коррекция нарушений речевого развития (ОЗОМ) (л)	1. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности (д) 2.Физическое развитие (в) 3. Развитие познавательной деятельности (ОЗОМ) (л)	1. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности (д) 2.Физическое развитие (в) 3. Развитие познавательной деятельности (ОЗОМ) (л)	08.00 – 13.00
Среда	1.Коррекция проблемного поведения (п) 2. Формирование предметно-практических действий и представлений об окружающем мире (л) 3. Музыка (в)	1.Коррекция проблемного поведения (п) 2. Коррекция нарушений речевого развития (ОЗОМ) (л) 3. Музыка (в)	1. Коррекция проблемного поведения и развитие эмоциональной сферы (п) 2. Развитие познавательной деятельности (ОЗОМ) (л) 3. Музыка (в)	1. Коррекция проблемного поведения и развитие эмоциональной сферы (п) 2. Развитие познавательной деятельности (ОЗОМ) (л) 3. Музыка (в)	08.00 – 13.00
Четверг	1.Речевое развитие (л) 2.Физическое развитие (в) 3.Лепка (в)	1. Коррекция и развитие эмоциональной сферы (п) 2.Физическое развитие (в)	1.Речевое развитие (л) 2.Физическое развитие (в) 3. Лепка (в)	1.Речевое развитие (л) 2.Физическое развитие (в) 3. Лепка (в)	08.00 – 13.00
Пятница	1.Формирование предметно-манипулятивной и игровой деятельности (д) 2.Физическое развитие (в)	1. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности (ОМП) (д) 2.Физическое развитие (в) 3. Лепка (в)	1.Развитие познавательной деятельности (ОМП) (д) 2.Физическое развитие (в)	1.Развитие познавательной деятельности (ОМП) (д) 2.Физическое развитие (в) 3.Обучение письму и чтению (л)	08.00 – 13.00
	14	14	14	15	

** в отсутствии учителя-дефектолога ООД проводит воспитатель

**Модель организованной образовательной деятельности группы кратковременного пребывания
для детей-инвалидов «Особый ребенок» с РАС (возраст 3-4, 4-5 лет)**

День недели	этапы коррекционной работы				Время
	ранней помощи	начальный	основной	пропедевтический	5-ти часовое пребывание
Понедельник	1. Коррекция проблемного поведения (п) 2.Рисование/Лепка (в)	1. Коррекция проблемного поведения (п) 2.Рисование/Лепка (в)	1. Коррекция проблемного поведения и развитие эмоциональной сферы (п) 2. Рисование/Лепка (в)	1. Коррекция проблемного поведения и развитие эмоциональной сферы (п) 2. Рисование/Лепка (в)	08.00 – 13.00
Вторник	1. Формирование и развитие коммуникации (п) 2.Физическое развитие (в)	1. Формирование и развитие коммуникации (п) 2.Физическое развитие (в)	1. Формирование и развитие коммуникации (п) 2.Физическое развитие (в)	1. Формирование и развитие коммуникации (п) 2.Физическое развитие (в)	08.00 – 13.00
Среда	1. Формирование предметно-манипулятивной и игровой деятельности (д) 2. Речевое развитие (л)	1. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности (сенсорное развитие) (д) 2. Коррекция и развитие эмоциональной сферы (п)	1. Развитие познавательной деятельности (ОМП) (д) 2. Речевое развитие (л)	1. Развитие познавательной деятельности (ОМП) (д) 2. Речевое развитие (л)	08.00 – 13.00
Четверг	1. Формирование предметно-практических действий и представлений об окружающем мире (л) 2.Физическое развитие (в)	1. Коррекция нарушений речевого развития (ОЗОМ)(л) 2.Физическое развитие (в)	1. Развитие познавательной деятельности (ОЗОМ) (л) 2.Физическое развитие (в)	1. Развитие познавательной деятельности (ОЗОМ) (л) 2. Физическое развитие (в)	08.00 – 13.00
Пятница	1. Общее сенсорное развитие и формирование сенсорных эталонов (д) 2.Физическое развитие (в)	1. Развитие игровой деятельности (д) 2.Физическое развитие (в)	1. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности (д) 2.Физическое развитие (в)	1. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности (д) 2.Физическое развитие (в)	08.00 – 13.00
	10	10	10	10	

3. Организационный раздел

3.1. Психолого - педагогические условия, обеспечивающие развитие ребёнка той или иной нозологической группы

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

Поскольку настоящая программа сориентирована на более раннюю интеграцию (или инклюзию) ребёнка с РАС в существующие образовательные организации, в организационном разделе основное внимание сосредоточено на качественных моментах, обеспечивающих этот интегративно - инклюзивный процесс и подготовку к нему, не повторяя положения ООП ДО.

Обеспечение психолого-педагогических условий реализации Программы

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

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

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

3.2. Материально - технические условия. Методическое обеспечение

ДОО расположен внутри жилого микрорайона в отдельном здании, имеет прилегающую территорию, оборудованную различными участками. Здание Организации построено по типовому проекту, двухэтажное.

На территории ДОО расположены:

- участки для прогулок специализированные для каждой группы и оборудованные малыми игровыми формами (лесенки, песочные дворики, беседки, малые игровые формы: машинки, кораблики);
- физкультурная площадка, оборудованная спортивным комплексом (оборудование для развития навыков перешагивания, прыгивания, равновесия; прыжковая яма, тропа здоровья, беговая дорожка);
- огород, цветники и газоны;
- деревья и кустарники.

Территория ДОО полноценно освещена.

В Организации созданы необходимые условия для осуществления образовательного процесса с детьми дошкольного возраста. Вся планировка здания и его оснащение организовано с учетом возрастных особенностей детей. Для каждой возрастной группы имеется все необходимые для полноценного функционирования помещения.

Групповые помещения ДОО включают:

- раздевалки
- групповые /игровые/ комнаты
- спальни
- туалетные
- буфетные

Состав групповых помещений позволяет оптимально (в адекватных осуществляемой деятельности условиях) организовывать все режимные процессы и деятельность детей.

Дошкольная Организация оснащена полным комплектом мебели для детей и взрослых и ваннные комнаты и т. д.).

Методическое обеспечение реализации Программы

1. Войлокова Е. Ф., Андрухович Ю. В., Ковалева Л. Ю. Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. – М.: Коррекционная педагогика, 2005.
2. Чумакова И.В. Формирование дочисловых количественных представлений у дошкольников с нарушением интеллекта. – М.: Просвещение, 2011
3. Павлова Л.Н. Развивающие игры- занятия с детьми от рождения до трех лет: Пособие для воспитателей и родителей. – М.: «Мозаика-Синтез». 2,,3. – 224с.: цв. вкл.
4. Матиева Л.А., Удалова Э.Я. Сенсорное воспитание детей с отклонениями в развитии:

Сборник игр и игровых упражнений. – М.: Издательство «Книголюб», 2007. – 120с. (Специальная психология)

5. Павлова Л.Н. Раннее детство: развитие речи и мышления: Методическое пособие. – М.: Мозаика-Синтез; М.: ТЦ Сфера, 2003. – 168с.
6. Кузнецова А.Е. 195 развивающих игр для малышей от 1 до 3 лет / А.Е. Кузнецова. – М.: ДОМ. XXI век, РИПОЛ классик, 2011. – 189 с. – (Азбукаразвития)
7. Громова О.Е. Методика формирования начального детского лексикона. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 176с. (Серия «Программа развития»)
8. Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. - М.: Теревинф, 1997
9. Морозова Т.Н., Морозов С.А. Мир за стеклянной стеной. Книга для родителей аутичных детей.– М.: Сигналь, 2002.
10. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей: Методические разработки. – М.: Теревинф, 2003.
11. Питерс Т. Аутизм. От теоретического понимания к педагогическому воздействию. Пер. с англ. – М.: ЛАДОС, 2003.
12. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии : Кн. для педагога-дефектолога / Е.А. Стребелева. — М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2005. — 180 с.: ил. — (Коррекционная педагогика).
13. Янушко Е. А. Развитие мелкой моторики рук у детей раннего возраста (1-3 года). Методическое пособие для воспитателей и родителей. — М.: Мозаика-Синтез, 2009. — 56 с.
14. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. - М.: Теревинф, 2004. - 136 с.
15. Закревская О.В. Развивайся, малыш!: Система работы по профилактике отставания и коррекции отклонений в развитии детей раннего возраста. —М. : Издательство ГНОМ и Д, 2008.
16. Датешидзе Т.А. Система коррекционной работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития. — СПб.: Речь, 2004. — 128 с.
17. Войлокова Е.Ф., Андрухович Ю.В. Ковалева Л.Ю. Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Учебно- методическое пособие. - СПб., 2005г.
18. Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0-6 лет): Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАСН. - Минск: Издательство БелАПДИ "Открытые двери ", 1997.

Технические средства обучения коллективного и индивидуального пользования, в том числе для инвалидов или с ограниченными возможностями здоровья:

- Мультимедийный проектор
- Интерактивная доска
- Магнитофон с двумя колонками
- Активная акустическая система

Сенсо-моторное оборудование

- Стандартный "Дом Совы"
- Доска Совы классическая
- Равновес
- Пендалин-комплект

Электронные образовательные ресурсы

Интерактивные игры:

- Окружающий мир и основы безопасности в детском саду.
- Речевое развитие в детском саду
- Математика в детском саду.
- Музыкальное воспитание в детском саду.

3.3. Кадровые условия реализации Программы

Цели деятельности педагога-психолога:

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

Задачи деятельности педагога-психолога:

- содействие личностному и интеллектуальному развитию детей в процессе освоения адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования для детей с РАС;
- формирование у детей способности к контролю и самоорганизации;
- психологическое обеспечение адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования для детей с РАС с целью адаптации их содержания и способов освоения к интеллектуальным и личностным возможностям и особенностям детей;
- профилактика и преодоление отклонений в социальном и психологическом здоровье, а также в развитии детей;
- содействие распространению и внедрению в практику образовательных учреждений достижений в области отечественной и зарубежной психологии по вопросам воспитания и обучения детей дошкольного возраста с РАС;
- содействие в обеспечении деятельности педагогических работников образовательных учреждений научно - методическими материалами и разработками в области психологии.

- формирование способов принятия, установления и поддержания контакта ребенка со взрослым и научение малыша приемам взаимодействия со взрослыми.
 - развитие основ социального поведения (предпосылок учебного поведения, профилактика / коррекция проблемного поведения).
 - развитие навыков альтернативной коммуникации
 - коррекция и развитие эмоциональной сферы
 - формирование навыков самостоятельности
 - развитие целенаправленности и саморегуляции собственных действий
- адаптировать ребёнка с РАС к укладу школьной жизни.

Направления деятельности педагога-психолога:

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

Содержание коррекционной работы учителя-дефектолога

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

Задачи коррекционной работы:

- определение особых образовательных потребностей детей с РАС;
- разработка и реализация плана индивидуально - коррекционного маршрута ребёнка с задержкой психического развития в ДОО и семье;
- оценка результатов помощи детям с РАС и определение степени их готовности к школьному обучению;
- создание условий, способствующих освоению детьми с РАС адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования и их интеграции в образовательном учреждении;
- осуществление индивидуально ориентированной психолого-медико– педагогической помощи детям с РАС с учётом индивидуальных возможностей и особенностей детей (в соответствии рекомендациями ПМПКи ПМПк);
- проведение мониторинга динамики развития детей с РАС;
- оказание консультативной и методической помощи родителям.

Направления деятельности учителя - дефектолога.

Коррекционная работа учителя – дефектолога включает в себя взаимосвязанные направления:

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

Содержание коррекционной работы учителя-логопеда.

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

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

В задачи коррекционно - логопедического обучения дошкольников с РАС входят:

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

3.4 РЕЖИМЫ

РАСПОРЯДОК ДНЯ

в ГКП «Особый ребёнок» в холодный период года.

№	СО Д Е Р Ж А Н И Е	В Р Е М Я
1.	Приход детей в детский сад, осмотр, работа с родителями. Утренняя гимнастика.	8.00 – 8.20
2.	Организационные мероприятия, подготовка к завтраку	8.20 – 8.30
4.	Завтрак	8.30 – 8.50
5.	Гигиенические процедуры	8.50 - 9.00
6.	Развивающий час	9.00 – 10.00
7.	Индивидуальная-коррекционная работа со специалистами	10.00 – 10.30
8.	Гигиенические процедуры. Второй завтрак.	10.30 – 10.45
9.	Индивидуальная-коррекционная работа со специалистами	10.45 – 11.45
7.	Подготовка к прогулке. Прогулка.	11.45 – 13.00
9.	Уход домой.	13.00

РАСПОРЯДОК ДНЯ в ГКП «Особый ребёнок» в тёплый период года

№	СО Д Е Р Ж А Н И Е	В Р Е М Я
1.	Приход детей в детский сад, осмотр, работа с родителями. Утренняя гимнастика.	8.00 – 8.20
2.	Организационные мероприятия, подготовка к завтраку	8.20 – 8.30
4.	Завтрак	8.30 – 8.50
5.	Гигиенические процедуры	8.50 - 9.00
6.	Развивающий час	9.00 – 10.00
7.	Индивидуальная-коррекционная работа со специалистами	10.00 – 10.30
8.	Гигиенические процедуры. Второй завтрак.	10.30 – 10.45
9.	Индивидуальная-коррекционная работа со специалистами	10.45 – 11.45
7.	Подготовка к прогулке. Прогулка.	11.45 – 13.00
9.	Уход домой.	13.00

3.5. Особенности организации предметно - пространственной развивающей образовательной среды

Организация образовательной среды под особые потребности ребёнка решает проблему его дефицитов, предоставляет возможности для развития.

Среда планируется и выстраивается совместно педагогами, специалистами и воспитателями при участии родителей в процессе выявления потребностей, особенностей развития и наблюдения за самостоятельными действиями, интересами детей. Там, где специалисты отмечают сложности и препятствия, возникающие у ребёнка в освоении окружающего мира, они предлагают ему способы, позволяющие преодолеть эти препятствия.

Коррекционно - развивающая предметно - пространственная среда, созданная в

группах для детей с РАС, учитывает интересы и потребности детей, особенности их развития и задачи коррекционно - воспитательного воздействия.

Принципы организации предметно - простораственной развивающей среды

Среда безопасна, комфортна и уютна. Она организуется в каждой группе в соответствии с возрастными закономерностями развития детей и их интересами таким образом, чтобы дать им возможности проявлять активность, работать как в сотрудничестве со взрослым, с другими детьми, так и самостоятельно. Развивающая среда групп соответствует принципу вариативности, предполагающему для каждого ребёнка в соответствии с его интересами и возможностями выбор и возможность реализовать свою инициативу (выбор игрушек, материалов, видов деятельности). Она постоянно обновляется вслед за изменением интересов и образовательных потребностей детей.

При организации особой предметно - пространственной развивающей среды как средства коррекционной работы учитывается:

- структура первичного дефекта и проблемы, возникающие у детей при ориентации в окружающей действительности, овладении и взаимодействии с окружающими людьми и предметным миром;
- специфика организации свободного, безбарьерного передвижения, контакта и общения детей с окружающей средой;
- организация поэтапного введения ребёнка в ту или иную творческую деятельность, изучая «зону актуального развития ребёнка», выстраивая для него «зоны ближайшего развития»;
- обеспечение сохранения определённой стереотипности окружающей обстановки, устойчивой безопасности при передвижении;
- наличие схем и путей действия, применение вспомогательных средств, позволяющих преодолевать трудности социальной адаптации;
- соблюдение техники безопасности, эргономических рекомендаций, этики и эстетики;
- антропометрические данные каждого ребёнка, своеобразие его мобильности, социальной активности и уровня социальной компетентности;
- формирование у детей компенсаторных способов ориентации на основе активизации сохранённых анализаторов, мышления, речи, памяти;
- условия, при которых ребёнок не испытывает особых затруднений из-за дефекта, а весь ход его действий, планируемый педагогом, соотнесён с уровнем его возможностей; подбор и размещение мебели, технического оборудования, образовательного материала и игрушек.

В группах для детей с РАС применяется система обучения для детей с особыми потребностями — ТЕАССН, предполагающая структурированное обучение. Структурированное обучение использует зрительные опорные сигналы, которые помогают аутичным детям сосредоточиться на актуальной информации.

Пооперационные карты определяют порядок действия ребенка в конкретных ситуациях в режимных моментах, образовательной деятельности (алгоритмы мытья рук, пользования туалетом, подготовки к прогулке и возвращение с нее, а также алгоритмы последовательности выполнения заданий в процессе образовательной деятельности в виде индивидуальных альбомов)

Пространство помещений группы условно делится на зоны, которые оборудованы

в соответствии и их функциональным назначением.

В работе с детьми с расстройствами аутистического спектра используется сенсорно - динамическое оборудование:

- Доска Совы классическая
- Равновес Совы
 - Мяч-Скакун Сова-Нянька
 - Интерактивная песочница

Проведение занятий с ребенком, основанных на принципах теории сенсорной интеграции, предполагает включение сенсорных ощущений в контекст осмысленных, самостоятельных, адаптивных форм взаимодействия. Акцент делается на интеграции вестибулярных, проприоцептивных и тактильных ощущений, а не только на моторных реакциях.

3.6. Календарный план воспитательной работы

Содержание дел (мероприятия, события и т.д.)	Участники мероприятий, событий	Сроки проведения	Ответственные за проведение
<i>Патриотическое направление</i>			
Образовательное событие День города Краснодара и Краснодарского края	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	сентябрь	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Музейный час Героическое прошлое нашего края (посвящённый освобождению Краснодарского края от немецко-фашистских захватчиков)	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	октябрь	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Образовательное событие День народного единства	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	ноябрь	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Праздник «Новый год»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	декабрь	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Музейный час «Мои знаменитые земляки»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	январь	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Смотр военно -патриотической песни ко дню освобождения Краснодара «Вечный песенный огонь»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	февраль	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Праздник 8 марта	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	март	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Праздник День космонавтики	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	апрель	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Праздник 9 мая Музейный час: виртуальная экскурсия «История в вопросах и ответах»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	май	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Праздник День защиты детей Акция «Окно России»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	июнь	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Тематический вечер «Расскажу я вас друзья, как живёт моя семья»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС	июль	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Игровая программа «Международный день светофора» Тематический час «Люблю тебя, моя Россия» (ко Дню государственного флага)	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	август	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
<i>Социальное направление</i>			
Тематический час «День воспитателя и всех дошкольных работников»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	сентябрь	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты

Экологическая акция по сбору макулатуры «Вместе спасем природу»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	октябрь	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
День отца в России Фотовыставка «Папа мой»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД		Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Экологическая акция «Птичья столовая»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	ноябрь	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Праздничный концерт ко дню инвалида Природоохранная акция «Ёлочка, живи»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	декабрь	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Игровая программа «Рождественские колядки»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	январь	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Праздник 23 февраля «Открытие защитнику Отечества»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	февраль	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Проведение мероприятия по формированию бережного отношения к окружающему миру. Викторина «Красная книга Краснодарского края»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	март	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Акция «Зажги синим» (посвящённая международному дню распространения информации об аутизме) Православный праздник «Пасха» Познавательно - игровая программа «Азбука - почему я хочу стать пожарным»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	апрель	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Акция «Бессмертный полк»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	май	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Музыкальный калейдоскоп «Песни военных лет», посвящённые дню памяти и скорби	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	июнь	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
«Моё домашнее животное» фотомарафон	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	июль	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Игровая ситуация «Смотри на знаки» (проведение игр по ПДД)	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	август	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
<i>Познавательное направление</i>			
Образовательное событие «День знаний»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	сентябрь	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
День пожилых людей «Наши любимые дедушки и бабушки»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	октябрь	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Адвент-календарь «Праздники	Все группы «Особый	ноябрь	Зам.заведующего

народного календаря»	ребёнок» для детей с РАС\ССД		Воспитатели, специалисты
Экспериментирование «Почему тает лёд»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	декабрь	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Комплекс досуговых мероприятий «Зимние забавы»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	январь	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Виртуальная экскурсия «Путешествие по городам-героям»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	февраль	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Фольклорный праздник «Масленица»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	март	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Квест-игра «С чего начинается Родина» Акция «Любимый город - чистый»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	апрель	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Смотр совместного творчества детей и родителей «Этих дней не смолкнет слава»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	май	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Познавательная - игровая программа «Путешествие Азбуки по России» Квест ко «Дню России»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	июнь	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Игровая программа «Совершаем добрые дела»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	июль	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Фольклорный праздник «Яблочный спас»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	август	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
<i>Физкультурное и оздоровительное направление</i>			
Физкультурное развлечение «Мама, папа, я - спортивная семья!» Месячник «Безопасная Кубань»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	сентябрь	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Спортивный квест «Осенний марафон»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	октябрь	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Валеологический праздник «Здоровей-ка» Фотоконкурс с участие родителей «Здоровье семьи в объективе»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	ноябрь	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Месячник безопасности в зимний период Спортивное мероприятие «На льдике»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	декабрь	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Неделя здоровья «Зимние виды спорта» Спортивно - патриотическая игра «Зарница»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	январь	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Спортивно - развлекательный комплекс «Русский солдат»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	февраль	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
«Моя мама самая спортивная» - физкультурное развлечение	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	март	Зам.заведующего Воспитатели,

	РАС\ССД		специалисты
Флэшмоб «Сохраним здоровую планету»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	апрель	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Спортивное мероприятие «Марафон Победы»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	май	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Месячник безопасности на водных объектах в весенне-летний период Развлечение «Добрая дорога детства», посвящённое Дню защиты детей	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	июнь	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Неделя здоровья и спорта «С физкультурой мы дружны, быть здоровыми должны» Образовательное событие День Нептуна	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	июль	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Развлечение «Соблюдая, правила движения, к светофору мы едем на день рождения»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	август	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
<i>Трудовое направление</i>			
Знакомство с профессиями детского сада	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	сентябрь	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Коллективный труд «Готовим огороды к зиме»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	октябрь	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Выставка работ «Дружат дети на планете» ко Дню народного единства Вернисаж детского творчества «Мама, сколько в этом слове...»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	ноябрь	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Смотр - конкурс на лучшее оформление групп к новому году «Новогодние чудеса»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	декабрь	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Экологическая акция «Огород на подоконнике»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	январь	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Творческая мастерская «Подари подарок папе»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	февраль	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Выставка детского творчества: «Маминой любовью мы согреты»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	март	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Экологическая акция к Международному дню детской книги «Книжкина больница»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	апрель	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Образовательное событие «Здравствуй, школа»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	май	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Выставка Детского творчества «Мой любимый город»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	июнь	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты

(Пластилинография)	РАС\ССД		
Выставка поделок из овощей и фруктов «Если хочешь быть здоров»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	август	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
<i>Этико-эстетическое направление</i>			
Выставка детского творчества ко Дню Города «С днем рождения, родной Краснодар!»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	сентябрь	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Выставка осенних букетов «Разноцветные букеты»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	октябрь	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Вернисаж открыток «МАМА» посвящённый Дню Матери	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	ноябрь	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Фотоконкурс «Я-художник», посвященный Международному дню художника	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	декабрь	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Выставка совместного творчества «Рождество на Кубани»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	январь	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Творческая мастерская «Подари подарок папе»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	февраль	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Выставка детского творчества: «Маминой любовью мы согреты» «День театра» - сморт спектакля «Курочка Ряба»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	март	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
«Такие разные планеты»- творческая мастерская Выставка работ: «Зелёная планета глазами детей»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	апрель	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Смотр–конкурс готовности детских игровых площадок к летней оздоровительной кампании «Здравствуй, лето!»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	май	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Выставка Детского творчества «Мой любимый город» (Пластилинография) Фотовыставка «Моя любимая книга»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	июнь июнь	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Выставка работ «Моё семейное древо»	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	июль	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты
Совместное творчество «Как я провел лето».	Все группы «Особый ребёнок» для детей с РАС\ССД	август	Зам.заведующего Воспитатели, специалисты

Краткая презентация

Значимые для разработки и реализации Программы характеристики, в т.ч. характеристики особенностей развития детей дошкольного возраста

АОП ДО ориентирована на детей с задержкой психического развития в возрасте от 3 до 7(8) лет. Программа реализуется в течение всего времени пребывания ребёнка в детском саду в соответствии с 5-ти часовым пребыванием, режимом работы группы - с 8.00 до 13.00.00 ч.

Возрастная категория	Наименование группы	Количество детей	Предельное на полнение группы
От 3 до 5 лет	Группа «Особый ребенок» разновозрастная	2	6
От 6 до 7 (8)лет		3	

Ссылка на Федеральную адаптированную образовательную программу дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

<http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202301270036>

Ведущая цель взаимодействия с семьей – обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи в вопросах воспитания детей, в развитии индивидуальных способностей дошкольников, повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей.

Задачи:

1. Формирование психолого-педагогических знаний родителей;
2. Приобщение родителей к участию жизни ДОО;
3. Оказание помощи семьям воспитанников в развитии, воспитании и обучении детей;
4. Изучение и пропаганда лучшего семейного опыта.

Система взаимодействия с родителями включает:

- ознакомление родителей с результатом работы ДОО на общих родительских собраниях, анализом участия родительской общественности в жизни ДОО;
- ознакомление родителей с содержанием работы ДОО, направленной на физическое, психическое и социальное развитие ребенка;
- участие в составлении планов спортивных и культурно-массовых

- мероприятий, работы родительского комитета;
- целенаправленную работу, пропагандирующую общественное дошкольное воспитание в его разных формах;
 - обучение конкретным приемам и методам воспитания и развития ребенка в разных видах детской деятельности на семинарах-практикумах, консультациях и открытых занятиях.

Проблема вовлечения родителей в единое пространство детского развития в ДОО решается **в четырех направлениях**:

- работа с коллективом ДОО по организации взаимодействия с семьей, ознакомление педагогов с системой новых форм работы с родителями (законными представителями);
- повышение педагогической культуры родителей (законных представителей);
- - вовлечение родителей (законных представителей) в деятельность ДОО, совместная работа по обмену опытом;
- - участие в управлении образовательной организации.

Направления взаимодействия педагога с родителями:

- Педагогический мониторинг;
- Педагогическая поддержка;
- Педагогическое образование родителей;
- Совместная деятельность педагогов и родителей.

Формы работы:

- Анкетирование родителей
- Беседы с родителями
- Беседы с детьми о семье
- Наблюдение за общением родителей и детей
- Психолого - педагогические тренинги
- Экскурсии по детскому саду (для вновь поступивших детей)
- Дни открытых дверей
- Показ открытых занятий Родительские мастер- классы
- Проведение совместных детско-родительских мероприятий, конкурсов
- Консультации
- Дискуссии
- Информация на сайте ДОО
- Круглые столы
- Родительские собрания
- Вечера вопросов и ответов
- Семинары
- Показ и обсуждение видеоматериалов
- Решение проблемных педагогических ситуаций Выпуск

- газет, информационных листов плакатов для родителей
- Проведение совместных праздников и посиделок Заседания семейного клуба Оформление выставок Совместные проекты
 - Семейные конкурсы
 - Совместные социально значимые акции
 - Совместная трудовая деятельность.