

Муниципальное дошкольное образовательное учреждение
детский сад «Солнышко» пгт.Спирово

Согласовано:
на педагогическом совете
МДОУ д/с «Солнышко»

от 31 августа 2023 года

Утверждено:
Заведующий
МДОУ д/с «Солнышко»
_____ /М.А. Добрякова/

**АДАптиРОВАННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА
В СООТВЕТСТВИИ С ФОП
НА 2023-2025 учебный год**

Воспитатели: Соколёнкова А.А. Умникова К.В.
педагог-психолог: Гаврилова С.М. логопед:
Разумова М.В.

СОДЕРЖАНИЕ

1. Целевой раздел.....	5
1.1. Обязательная часть.....	5
1.1.1 Пояснительная записка.....	5
1.1.2. Цели и задачи реализации Программы	6
1.1.3. Принципы и подходы к формированию Программы.....	7
Общие принципы и подходы.....	7
Специфические принципы и подходы.....	8
Особые образовательные потребности обучающихся с РАС	8
1.1.4. Характеристики особенностей развития детей дошкольного возраста с РАС по подп. 10.3.6 ФАОП.....	13
1.1.5. Планируемые результаты освоения Программы.....	15
1.2. Часть, формируемая участниками образовательных отношений	19
1.2.1. Цели и задачи части, формируемой участниками образовательных отношений	19
1.2.2. Характеристики особенностей развития детей дошкольного возраста 6-7 лет	22
2. Содержательный раздел	26
2.1. Обязательная часть	26
2.1.1 Описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях, в соответствии с ФАОП, с указанием методических пособий, обеспечивающих реализацию данного содержания.....	26
2.1.2. Основной этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра	27
2.1.2.1. Социально-коммуникативное развитие	27
2.1.2.2. Речевое развитие	28
• Формирование импрессивной и экспрессивной речи, основ речевой коммуникации; владение речью как средством общения и культуры.....	28
• Развитие фонематического слуха; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи.....	28

• Развитие творчества:.....	28	речевого
• Знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы	28	
• Формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте:.....	28	
2.1.2.3. Познавательное развитие.....	29	
2.1.2.4. Художественно-эстетическое развитие	31	
2.1.2.5. Физическое развитие	32	
2.1.3. Пропедевтический этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра.....	33	
2.1.3.1. Формирование социально-коммуникативных функций у детей с аутизмом в пропедевтическом периоде дошкольного образования.....	33	
2.1.3.2. Организационные проблемы перехода ребёнка с аутизмом к обучению в школе.....	34	
2.1.3.3. Навыки самообслуживания и бытовые навыки, необходимые ребёнку с аутизмом к началу обучения в школе.....	36	
2.1.3.4. Формирование академических навыков в пропедевтическом периоде дошкольного образования детей с аутизмом.....	37	
Основы обучения детей с РАС чтению	37	
Основы обучения детей с РАС письму	40	
Обучение детей с расстройствами аутистического спектра основам математических представлений	44	
2.1.4. Взаимодействие взрослых с детьми	46	
2.1.5. Взаимодействие педагогического коллектива с семьёй дошкольника	47	
2.1.6. Программа коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС (содержание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития детей)	50	
Начальный этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра.....	50	
Социально-коммуникативное развитие.	50	
Коррекция нарушений речевого развития	51	
Развитие навыков альтернативной коммуникации	53	
Коррекция проблем поведения	53	
Коррекция и развитие эмоциональной сферы	56	
Формирование навыков самостоятельности	57	

Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам	59
Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности	61
Основной этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра.	
62	
Пропедевтический этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра.	
.....	
65	
3. Организационный раздел	124
3.1. Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка с РАС	
124	
3.2. Организация развивающей предметно-пространственной среды	124
Основополагающие задачи в организации развивающей предметно-пространственной среды, ее характеристики	
124	
Описание организации развивающей предметно-пространственной среды для детей с РАС	
.....	1
27	
Организация внутренней инфраструктуры ДООУ в виде центров	129
3.3 Кадровые условия реализации Программы	131
3.4 Материально-техническое обеспечение Программы	133
3.5 Финансовые условия реализации Программы	136
3.6. Планирование образовательной деятельности	137

1. Целевой раздел

1.1. Обязательная часть

1.1.1 Пояснительная записка

Образовательная программа дошкольного образования муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад «Солнышко»

(далее – Программа) разработана в соответствии с адаптированной образовательной программой дошкольного образования для обучающихся с расстройствами аутистического спектра в соответствии с ФОП на 2023-2024 учебный год.

Нормативно-правовой основой для разработки Программы являются следующие нормативно-правовые документы:

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

– Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся»

– Федеральный закон от 24 сентября 2022 г. № 371-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и статью 1 Федерального закона «Об обязательных требованиях в Российской Федерации»

– распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 999-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»;

– федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155, зарегистрировано в Минюсте России 14 ноября 2013 г., регистрационный № 30384; в редакции приказа Минпросвещения России от 8 ноября 2022 г. № 955, зарегистрировано в Минюсте России 6 февраля 2023 г., регистрационный № 72264);

– федеральная образовательная программа дошкольного образования (утверждена приказом Минпросвещения России от 25 ноября 2022 г. № 1028, зарегистрировано в Минюсте России 28 декабря 2022 г., регистрационный № 71847);

– Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования (утверждена приказом Минпросвещения России от 31 июля 2020 года № 373,

зарегистрировано в Минюсте России 31 августа 2020 г., регистрационный № 59599);

– Санитарные правила СП 2.4.3648-20 «Санитарно- эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодёжи (утверждены постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28 сентября 2020 г. № 28, зарегистрировано в Минюсте России 18 декабря 2020 г., регистрационный № 61573);

- Программа развития МДОУ «Детский сад «Солнышко»»;
- Устав, утвержденный постановлением Администрации Обоянского района Курской области от 31.07.2015 №503 года с изменениями и дополнениями

1.1.2. Цели и задачи реализации Программы

Целью реализации Адаптированной образовательной программы дошкольного образования (далее – АОП, Программа) для обучающихся с расстройствами аутистического спектра (далее

- РАС) МДОУ «Детский сад «Солнышко» пгт. Спирово (далее - ДОО) является обеспечение условий для дошкольного образования, определяемых общими и особыми потребностями ребёнка дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), индивидуальными особенностями его развития и состояния здоровья.

Программа:

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

Цель Программы достигается через решение следующих *задач*:

- ☐ реализация содержания адаптированной образовательной программы;
- ☐ коррекция недостатков психофизического развития детей с ОВЗ;
- ☐ охрана и укрепление физического и психического здоровья детей с ОВЗ, в том числе их эмоционального благополучия;
- ☐ обеспечение равных возможностей для полноценного развития ребенка с ОВЗ в период дошкольного детства независимо от места проживания, пола, нации, языка, социального статуса;

□ создание благоприятных условий развития в соответствии с их возрастными, психофизическими и индивидуальными особенностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка с ОВЗ как субъекта отношений с другими детьми, взрослыми и миром;

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

□ формирование общей культуры личности детей с ОВЗ, развитие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирование предпосылок учебной деятельности;

□ формирование социокультурной среды, соответствующей психофизическим и индивидуальным особенностям развития детей с ОВЗ;

□ обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития, образования, реабилитации (абилитации), охраны и укрепления здоровья детей с ОВЗ;

□ обеспечение преемственности целей, задач и содержания дошкольного и начального общего образования.

Программа ориентирована на детей от 4-5, 6-7(8)-ми лет с расстройствами аутистического спектра.

1.1.3. Принципы и подходы к формированию Программы

В соответствии со Стандартом Программа построена на следующих принципах:

Общие принципы и подходы:

- *поддержка разнообразия детства;*
- *сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека;*
- *позитивная социализация ребенка;*
- *личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых и родителей (законных представителей), педагогических и иных работников ДОО) и детей;*
- *содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом)*

образовательных отношений;

□ *сотрудничество Организации с семьей;*

□ *возрастная адекватность образования.* Этот принцип предполагает подбор педагогом содержания и методов дошкольного образования в соответствии с возрастными особенностями детей.

Специфические принципы и подходы:

Эффективный коррекционно-образовательный процесс невозможен без учета особых образовательных потребностей и создания соответствующих специальных условий образования обучающихся с РАС.

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

Особые образовательные потребности обучающихся с РАС:

- коррекция и (или) компенсация особенностей восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик;
- преодоление (смягчение) дефицита и(или) искаженности потребности в вербальном и невербальном общении и развивающихся вторично (или сочетанных) нарушений форм коммуникации;
- создание предпосылок для понимания мотивов, лежащих в основе поступков, действий, поведения других людей, для развития социального взаимодействия;
- смягчение обусловленных аутизмом особенностей поведения, затрудняющих учебный процесс, взаимодействие с другими людьми, в тяжелых случаях — пребывание в обществе, в коллективе.

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

Психофизиологическая основа этого явления изучена недостаточно, но, тем не менее, его ближайшее следствие очевидно: это трудности восприятия, усвоения сукцессивно организованных процессов, что в случае РАС – общепризнанный в науке факт.

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

□ фрагментарность восприятия: интрамодальная (трудности формирования мономодального сенсорного образа – зрительного, звукового и др.), межмодальная (трудности формирования полисенсорного образа), в рамках

феномена слабости центральной когеренции (фиксация на мелких деталях при трудности или невозможности формирования целостного образа);

□ симультанность восприятия;

□ трудности восприятия сукцессивно организованных процессов.

Коррекционная работа по каждому из этих пунктов (или их сочетанию) предполагает целый спектр методических решений. Это могут быть специальные занятия, направленные на формирование целостного сенсорного образа (не только и не столько в русле сенсорной интеграции в традиционном понимании этого метода) и(или) способности выделения существенных, смысловозначительных признаков (релизеров); организация сенсорного пространства и выбор стимульного и дидактического материала в соответствии с уровнем сензитивности по соответствующим сенсорным каналам. В отношении трудностей усвоения сукцессивно организованных процессов поведенческие методические подходы предлагают визуализацию временных характеристик («визуализацию времени») в виде расписаний, различных по форме (стеллаж или стенд на стене, тетрадь, определённая пространственная организация последовательности заданий (например, корзинки с заданиями нужно брать слева направо) и др.), уровню организации и техническому решению (предметное, визуальное (картинки, фото, пиктограммы и др.), таблички с надписями), объёму (на определённый вид деятельности (скажем, переодевание при приходе в школу), день, неделю и более), конкретный выбор которых зависит от особенностей ребёнка, этапа работы, коррекционных задач и др.

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

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

Необходимость структурирования пространства связана с симультанностью восприятия в его примитивной форме, когда одномоментность восприятия связана не целостностью образов и(или) представлений, которые сформированы ещё недостаточно, но только с одновременностью ощущения. Это свойственно всем маленьким детям, но при аутизме в силу асинхронии развития такая форма симультанности сохраняется длительное время; определённые виды деятельности оказываются жёстко связанными с определёнными участками пространства, и попытки видоизменять, нарушать сложившийся симультированный комплекс ставят перед ребёнком с аутизмом проблемы, которые ему трудно

разрешить, что затрудняет возможности выбора, ограничивает формирование произвольности и часто вызывает негативные поведенческие реакции.

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

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

□ одно и то же задание ребёнок выполняет с разными специалистами, занятия проводятся в разных помещениях. Важно, чтобы задания были хорошо отработаны, и вероятность нежелательных реакций на изменения была минимальной;

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

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

□ любые иные способы генерализации навыка.

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

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

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

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

Коррекция проблемного поведения – не только один из важнейших разделов комплексной коррекции аутистических расстройств, но часто и в значительной степени условие работы по другим направлениям. Особая роль принадлежит функциональному анализу поведения, одному из разделов бихевиоризма и прикладного анализа поведения. Предполагается, что любое поведение, в том числе и проблемное, выполняет определённую функцию, через поведенческий акт индивид осознанно или неосознанно сообщает о какой-то потребности, каком-то своём состоянии, об отношении к ситуации. Изучая информацию, связанную с появлением определённого поведенческого акта, в АВА полученные сведения используют для определения и использования таких изменений в окружающем, которые снижают частоту или предупреждают нежелательные поведенческие проявления. Несмотря на то, что такой поведенческий подход считается наиболее эффективным, он иногда не даёт желаемых результатов, так как причины, вызывающие то или иное поведение, могут носить эндогенный характер. В рамках развивающих методов используются иные подходы к коррекции проблемного поведения (О.С. Никольская и др., 2007; С. Гринспен, С. Уидер, 2013).

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

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

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

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

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

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

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

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

1.1.4. Характеристики особенностей развития детей дошкольного возраста с РАС по подп. 10.3.6 ФАОП

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

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

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

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

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

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

Отмеченные особые образовательные потребности отражают специфические для РАС проблемы воспитания и обучения, однако, помимо них, трудности образовательного процесса могут быть связаны со следствиями

особых образовательных потребностей (например, искажение и задержка речевого развития в силу невозможности восприятия сукцессивно организованных процессов), а также с коморбидными расстройствами. Это полностью согласуется с практикой: как правило, у ребёнка с РАС помимо сугубо аутистических проявлений могут быть и другие, свойственные не только аутизму расстройства (интеллектуальные, речевые, сенсорные, двигательные).

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

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

РАС являются достаточно распространенной проблемой детского возраста и характеризуются нарушением развития коммуникации и социальных навыков. Общими являются аффективные проблемы и трудности развития активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой, установка на сохранение постоянства в окружающем и стереотипность поведения детей. РАС связаны с особым системным нарушением психического развития ребенка, проявляющимся в становлении его аффективно-волевой сферы, в когнитивном и личностном развитии.

В настоящее время говорят уже не только о детском аутизме, но и о широком круге расстройств аутистического спектра. Происхождение РАС накладывает отпечаток на характер и динамику нарушения психического развития ребенка, определяет сопутствующие трудности, влияет на прогноз социального развития. Вместе с тем, вне зависимости от этиологии степень нарушения (искажения) психического развития при аутизме может сильно различаться. При этом у многих детей диагностируется легкая или умеренная умственная отсталость, вместе с тем расстройства аутистического спектра обнаруживаются и у детей, чье интеллектуальное развитие оценивается как нормальное и даже высокое. Нередки случаи, когда дети с выраженным аутизмом проявляют избирательную одарённость. В соответствии с тяжестью аутистических проблем и степенью нарушения (искажения) психического развития выделяется четыре группы детей, различающихся целостными системными характеристиками поведения: характером избирательности во взаимодействии с окружающим, возможностями произвольной организации поведения и деятельности, возможными формами социальных контактов, способами аутостимуляции, уровнем психоречевого развития.

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

1.1.5. Планируемые результаты освоения Программы

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

Реализация образовательных целей и задач Программы направлена на достижение целевых ориентиров дошкольного образования, которые описаны как основные характеристики развития ребенка с ОВЗ. Они представлены в виде изложения возможных достижений (планируемых результатов) воспитанников на разных возрастных этапах дошкольного детства.

а) целевые ориентиры дошкольного возраста

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

б) целевые ориентиры на этапе завершения освоения Программы

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с расстройствами аутистического спектра с третьим уровнем тяжести аутистических расстройств по DSM-

5 (третий уровень аутистических расстройств является наиболее тяжёлым и, как правило, сочетается с интеллектуальными нарушениями умеренной (тяжёлой, глубокой) степени и выраженными нарушениями

☐ речевого развития):

☐ понимает обращённую речь на доступном уровне; владеет элементарной речью (отдельные слова) или/и

обучен альтернативным формам общения;

☐ владеет некоторыми конвенциональными формами общения (вербально / невербально); выражает желания

☐ социально приемлемым способом; возможны элементарные формы взаимодействия с

☐ родителями, другими знакомыми взрослыми и детьми;

☐ выделяет себя на уровне узнавания по фотографии;

☐ выделяет родителей и знакомых взрослых; различает

☐ своих и чужих;

поведение 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 детьми с расстройствами аутистического спектра со вторым уровнем тяжести аутистических расстройств по DSM-5 (второй уровень тяжести аутистических расстройств может сочетаться с

интеллектуальными нарушениями (различной, чаще лёгкой, иногда умеренной степени и нарушениями речевого развития): ☐ владеет простыми формами речи (двух-трёхсложные предложения, простые вопросы) или (иногда) альтернативными формами общения; ☐ владеет конвенциональными формами общения

(вербально /невербально); ☐ может поддерживать элементарный диалог (чаще – формально); отвечает на вопросы в пределах

- ☐ ситуации общения; возможно ограниченное
- ☐ взаимодействие с родителями, другими знакомыми взрослыми и детьми;

☐ выделяет себя, родителей, специалистов, которые с ним работают;

- ☐ различает людей по полу, возрасту;

- ☐ владеет поведением в учебной ситуации, но без

возможностей гибкой адаптации; ☐ участие в групповых играх с движением под музыку и

- ☐ пением(хороводы и т.п.) под руководством
- ☐ взрослых; знает основные цвета и
- ☐ геометрические формы; знает буквы, владеет

☐

☐

☐

техникой чтения частично; может писать по обводке; различает «выше – ниже», «шире – уже» и т.п.

есть прямой счёт до 10; выполняет физические упражнения по показу и инструкции (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов; ☐ выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута подконтролем взрослых;

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

☐ владеет основными навыками самообслуживания (одевается/раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду). **Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми**

с расстройствами аутистического спектра с первым уровнем тяжести

аутистических расстройств по DSM-5 (первый уровень аутистических расстройств является сравнительно лёгким, часто сочетается с формальной сохранностью интеллекта и речи, хотя во многих случаях интеллектуальные и(или) речевые

расстройства отмечаются): ☐ владеет речью (альтернативные формы общения

необходимы в очень редких случаях); инициирует общение (в

☐ связи с собственными нуждами); может поддерживать диалог

☐ (часто – формально); владеет конвенциональными формами

☐ общения с обращением; взаимодействует со взрослыми и

☐ сверстниками в

обучающей ситуации (ограниченно);

☐ выделяет себя как субъекта (частично); поведение

☐ контролируемо с элементами самоконтроля;

требуется поддержка в незнакомой и(или)

☐ неожиданной ситуации; владеет поведением в

☐ учебной ситуации; владеет социально-имитативной и

ролевой игрой (в

основном, формально); владеет техникой чтения,

☐ понимает простые тексты; владеет основами

☐ безотрывного письма букв); складывает и вычитает в

☐ пределах 5-10;

☐ сформированы представления о своей семье, Отечестве;

☐ знаком с основными явлениями окружающего мира; выполняет

☐ физические упражнения по показу, инструкции и

расписанию (индивидуально и в группе) с использованием простейших

гимнастических снарядов; ☐ выполняет упражнения с использованием

тренажёров, батута под

контролем взрослых; ☐ имеет представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;

☐ участвует в некоторых групповых подвижных играх с правилами;

☐ владеет основными навыками самообслуживания (одевается/раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду);

☐ принимает участие в уборке квартиры, приготовлении пищи; умеет

☐ следовать расписанию(в адекватной форме) учебной деятельности и в быту.

в) развивающее оценивание качества образовательной деятельности по Программе

Система мониторинга динамики развития (динамики образовательных достижений) детей с РАС

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

Целевые ориентиры, представленные в Программе:

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

Дошкольный возраст , 6-7 лет. Оценочные материалы.

Психолого-педагогическое обследование ребенка проводится 2 раза в год: в сентябре и мае. Динамическая оценка развития производится в январе текущего года.

1) Педагогическое обследование ребенка с РАС проводится согласно методике Хаустова А.В. (Хаустов А.В. Оценка коммуникативных навыков, определение целей обучения // Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. Учебно-методическое пособие. – М: ЦПМССДиП, 2010 – С. 73 – 78.) (учитель-дефектолог, педагог-психолог, воспитатели).

2)Так как дошкольник с РАС, посещающий группу «Солнышко», имеет сочетанные нарушения, демонстрирующие задержку психического развития (заключение ТПМПК «АООП для обучающихся с РАС с учетом ЗПР), учитель- логопед проводит обследования в соответствии с диагностической картой ребенка (Косарева У.В. Карта динамического обследования дошкольника),а также с помощью диагностического материала, разработанного для определения динамики в освоении ребенком с ЗПР основных разделов коррекционной программы (Программа коррекционно-развивающего воспитания и подготовки к школе детей с задержкой психического развития, под ред. С.Г. Шевченко, Р.Д. Триггер, Г.М. Капустиной, И.Н. Волковой, Москва, «Школьная пресса», 2004 год, допущенной Министерством образования РФ) .

В ходе обследования используется следующие методы исследования:

- ☐ беседа с родителями, анкетирование и интервьюирование;
- ☐ наблюдение за поведением ребенка (в ходе режимных моментов и на занятиях); тестовые задания;
- ☐ диагностическое обучение; количественный и качественный анализ
- ☐ полученных данных. Комплексная оценка уровня развития
- ☐ является основой проектирования его индивидуальной образовательной программы.

1.2. Часть, формируемая участниками образовательных отношений

1.2.1. Цели и задачи части, формируемой участниками образовательных отношений

Учитывая особенности детей с РАС реализация вариативной части Программы может проходить в форме индивидуальных занятий в соответствии с медицинскими показаниями и учетом индивидуального и дифференцирования подхода к образовательному процессу.

Значительные перемены в жизни нашего общества повлекли за собой большие изменения в сфере общественной жизни, в ценностных установках. Возрастание ценности жизни, здоровья, активного долголетия и реализация человеческой индивидуальности все чаще рассматриваются как критерии социального прогресса общества.

Формирование здоровья ребенка, полноценное развитие его организма одна из основных проблем современного общества. Дошкольное воспитание должно быть пронизано заботой о физическом здоровье ребенка и его психологическом благополучии такова концепция дошкольного образования. Для решения этой задачи необходимо еще с самых юных лет формировать здоровый образ жизни, используя все средства физического воспитания, формировать жизненно необходимые двигательные умения и навыки.

Закаливание детей в детском саду – очень действенный метод по укреплению всех защитных функций детского организма. При этом нет необходимости каких-либо дополнительных затрат для его проведения. Закаливание детей в детском саду можно проводить в любом возрасте и в любое время года. Но очень важно организовать правильное и систематическое проведение всех необходимых

мероприятий по закаливанию. Чтобы достигнутые результаты были закреплены, и не снижалась их эффективность, необходимо проводить закаливание детей и в домашних условиях.

1.2.2. Характеристики особенностей развития детей дошкольного возраста 6-7 лет

Развитие моторики и становление двигательной активности. Движения детей седьмого года жизни становятся все более осмысленными, мотивированными и целенаправленными. Старшие дошкольники пытаются ставить двигательную задачу, выбирая разные способы ее решения. В процессе выполнения двигательных заданий проявляют скоростные, скоростно-силовые качества, гибкость, ловкость и выносливость. Значителен прирост физической работоспособности и выносливости.

Продолжительность двигательной активности составляет не менее 4,5 часов в сутки, интенсивность достигает 65 движений в минуту. На основе совершенствования разных видов движений и физических качеств у детей происходит преобразование моторной сферы. Им доступно произвольное регулирование двигательной активности, стремление достичь положительного результата, а также осознанное отношение к качеству выполнения действий. Им свойствен широкий круг специальных знаний, умений анализировать свои действия, изменять и перестраивать их в зависимости от ситуации и получаемого результата. Дети способны проявить инициативу, выдержку, настойчивость, решительность и смелость. Все это благотворно влияет на дальнейшее развитие детского конструирования.

Социальная ситуация развития характеризуется все возрастающей инициативностью и самостоятельностью ребенка в отношениях с другими людьми, благодаря чему он начинает осознавать и переживать социальный мир. Общение с родителями и

педагогами приобретает все более устойчивый внеситуативно- личностный характер (не зависит от конкретной ситуации). Взрослый начинает восприниматься ребенком как особая, целостная личность, источник социальных представлений и оценок, эталон поведения. Ребенок интересуется рассуждениями взрослого, описывает ему ситуации, в которых ждет моральной оценки поступков людей. Приобщение к ценностям общества происходит через ценности близких людей, семьи.

Общение со сверстниками также приобретает личностные черты — появляется избирательность в общении, ребенок сам выбирает друзей, даже если они не устраивают близкого взрослого. Социальные роли в группе становятся устойчивыми, формируется внутренняя позиция ребенка в социальном взаимодействии, он начинает осознавать себя субъектом в системе социальных отношений. Появляется эмоциональное отношение к нормам поведения, ребенок начинает оценивать себя и других с точки зрения принятых норм, критиковать поступки сверстников и взрослых.

У детей седьмого года жизни формируется позиция самых старших в детском саду - умелых и опытных, будущих учеников.

Сюжетно-ролевая игра достигает пика своего развития. Ролевые взаимодействия детей содержательны и разнообразны, дети легко используют предметы-заместители, могут принимать и играть несколько ролей одновременно. Сюжеты строятся в совместном со сверстниками обсуждении, могут творчески развиваться. Дети смелее и разнообразнее комбинируют в игре знания, которые они получили из книг, кинофильмов, мультфильмов и окружающей жизни, могут сохранять интерес к избранному игровому сюжету от нескольких часов до нескольких дней. Моделируют отношения между различными людьми, плановость и согласованность игры сочетается с импровизацией, ролевая игра смыкается с играми по правилам. В игре воспроизводятся мотивы и морально-нравственные основания, общественный смысл человеческой деятельности, игра становится символической. Постепенно игра начинает вытесняться на второй план практически значимой деятельностью.

Художественно-продуктивная деятельность приобретает социальную направленность. Дети начинают осознавать роль искусства и культурных практик в жизни человека и человеческого общества. В изобразительной и конструктивной деятельности усиливается ориентация на зрительные впечатления, попытки воспроизвести действительный вид предметов с учетом его строения, назначения, размещения в пространстве. В конструировании, художественном труде, дизайн-деятельности дети готовы к индивидуальному и коллективному творчеству; начинают планировать, обсуждать и согласовывать замыслы, выбирать материалы, распределять объем работы; способны подчинить свои

желания интересам группы.

Психическое развитие

В различных видах деятельности развивается личность ребенка, совершенствуются и становятся произвольными познавательные процессы, формируются новообразования возраста, проявляется индивидуальность.

Восприятие становится произвольным, целенаправленным, все больше связывается с накопленным опытом (апперцепцией). Развитие восприятия тесно связано с развитием речи и наглядно-образного мышления, совершенствованием разных видов продуктивной деятельности. Ребенок овладевает широким спектром перцептивных действий (вычленяет из объектов наиболее характерные свойства) и к моменту поступления в школу усваивает систему сенсорных эталонов

— образцы чувственных свойств и отношений (геометрические формы, цвета спектра, музыкальные звуки, фонемы языка); усложняется ориентировка в пространстве и времени.

Воображение становится произвольным. Ребенок владеет способами замещения реальных предметов и событий воображаемыми, способен к созданию оригинальных образов в разных видах художественно-продуктивной деятельности. На развитие воображения заметное влияние оказывают игра, конструирование, изобразительное творчество, восприятие художественных произведений (книжные иллюстрации, живопись, литература, музыка, театр), просмотр мультфильмов, жизненный опыт и культурные практики ребенка. Развивается опосредованность и преднамеренность

воображения — ребенок может создавать образы в соответствии с целью, условиями, планом действий, способен контролировать и оценивать полученный результат в соответствии с поставленной задачей. К семи годам до 20% детей способны самостоятельно

«генерировать» идеи и разрабатывать план их реализации в воображении. Впечатлительные дети могут погружаться в воображаемый мир (в неблагоприятных обстоятельствах воображение начинает выполнять защитную и компенсаторную функции).

Память становится произвольной, для лучшего запоминания ребенок может использовать специальные мнемонические приемы: группировка материала, сериация объектов, выявление смыслового звена, соотнесение нового и знакомого, повторение и т.д. Эмоционально-насыщенный материал запоминается лучше и легче включается в долговременную память. Наряду с механической памятью развивается смысловая, функционирует эйдетическая память, закладываются основы культурной и исторической памяти. Вниманию к 7 годам становится произвольным, что является непременным условием организации учебной деятельности в школе. Повышается объем внимания, оно становится более опосредованным.

Эмоциональная сфера. Ребенок постепенно теряет непосредственность: он освоил нормы поведения в обществе и пытается им соответствовать. В процессе совместной деятельности ребенок может поставить себя на место другого, по-разному ведет себя с окружающими, способен предвидеть последствия своих слов и поступков. Он начинает скрывать от других людей свои чувства и эмоции, поэтому взрослому иногда трудно его понять.

Развитие личности ребенка связано с появлением определенной линии поведения — ведущими становятся моральные, общественные мотивы. Возникает соподчинение (иерархия) мотивов деятельности и поведения. Формируются новые мотивы — желание действовать как взрослый, получать одобрение и поддержку со стороны других людей (детей и взрослых). Мотивы самоутверждения и самолюбия начинают доминировать в отношениях со сверстниками. Формируется самооценка, появляется самокритичность, внутренняя позиция в общении и деятельности.

Умение подчинять свои действия заранее поставленной цели, преодолевать затруднения, возникающие на пути к ее выполнению, в т.ч. отказываться от спонтанно возникающих желаний в пользу важного дела, анализировать ошибки — всеми этими качествами характеризуется волевое поведение как важнейшее условие готовности ребенка к обучению в школе.

Развитие речи достигает довольно высокого уровня. Расширяется запас слов, обозначающих названия предметов, их признаков и действий. Дети свободно используют в речи синонимы, антонимы, существительные с обобщающим значением. К семи годам в основном завершается усвоение детьми лексической стороны речи. Дети начинают задавать вопросы о значении разных слов, понимают переносное значение слов разных частей речи. Речь становится объяснительной: ребенок последовательно и логично излагает события в форме описания, повествования, рассуждения. В процессе развития связной речи дети начинают активно пользоваться разными способами связи

слов внутри предложения, между предложениями и между частями высказывания, соблюдая при этом структуру текста (начало, середина, конец). Дети составляют рассказы по картине, предложенной теме, мотивам литературного произведения, из личного опыта; сочиняют истории и небольшие сказки. Особое значение в этом возрасте имеет формирование элементарного осознания речи (своей и чужой). Речь становится предметом внимания и изучения. Формирование речевой рефлексии (осознание собственного речевого поведения, речевых действий), произвольности речи составляет важнейший аспект подготовки детей к обучению чтению и письму.

Формируется культура речевого общения.

2. Содержательный раздел

2.1. Обязательная часть

2.1.1 Описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях, в соответствии с ФАОП, с указанием методических пособий, обеспечивающих реализацию данного содержания

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

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

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

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

Переход от начального этапа к основному – возраст начала этого перехода, его продолжительность, содержательная и методическая стороны –

определяются результатами начального этапа, которые, в свою очередь, зависят от уровня тяжести аутистических расстройств, спектра и выраженности сопутствующих расстройств, своевременности диагностики и адекватности характеристик

комплексного сопровождения особенностям каждого ребёнка. На основном этапе коррекционная работа продолжается и в форме специальных занятий, и в форме введения коррекционной составляющей в программы основных образовательных областей.

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

В Программе начальный этап - старт специальной индивидуализированной коррекционной работы (представлен в п.2.1.4). Основной этап – освоение программ образовательных областей, которое начинается в разное время в соответствии с готовностью ребёнка к началу освоения той или иной программы. По тому же принципу осуществляется определение содержания и время начала работы по тем или иным составляющим программы пропедевтического периода.

2.1.2. Основной этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра

2.1.2.1. Социально-коммуникативное развитие

Социально-коммуникативное развитие в соответствии с ФГОС ДО направлено на:

- усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности;
- формирование представлений о малой родине и Отечестве, многообразии стран и народов мира;
- развитие общения и взаимодействия ребенка со сверстниками и взрослыми;
- 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 детском саду;
- становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий;
- поддержку инициативы, самостоятельности и ответственности детей в различных видах деятельности;
- 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 социальнокоммуникативными навыками, а с формирования предпосылок общения, с выполнения ряда обязательных условий, без которых полноценная коммуникация невозможна. Частично эти задачи могут быть решены на начальном этапе дошкольного образования детей с РАС.

2.1.2.2. Речевое развитие

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

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

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

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

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

• ***Развитие речевого творчества:***

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

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

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

• ***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.

2.1.2.3. Познавательное развитие

Развитие познавательной деятельности в значительной степени пересекается с развитием речи, сенсорной и социально- коммуникативной сфер. Это предполагает 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:

- 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.:

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

□ соотнесение количества (больше – меньше – равно);

□ соотнесение пространственных характеристик (шире – уже, длиннее – короче, выше – ниже и т.п.);

□ различные варианты ранжирования (сериации);

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

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

□ сличение различных материалов по фактуре и др. характеристикам;

□ формирование первичных представлений о пространстве и

времени; движении и покое;

□ формирования представлений о причинно-следственных связях;

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

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

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

□ коррекция развития любознательности при РАС, так как спонтанно её уровень снижен и/или искажён, то есть, как правило, находится в русле особых интересов ребёнка с аутизмом;

- *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 через доступные формы анализа собственного и чужого опыта;

□ если воображение развивается искажённо (оторвано от реальности), необходимо использовать совместную предметно-практическую деятельность и коммуникацию для того, чтобы «заземлить» аутистические фантазии, связать их с событиями реальной жизни;

- *Становление сознания:*

□ становление сознания - результат всей коррекционно-развивающей работы, поскольку при РАС этот процесс непосредственно зависит от возможности выделения событий внешнего мира (выделение событий и объектов в соответствии с социально принятыми критериями), выделения ребёнком себя как физического объекта, 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.

- *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).

2.1.2.4. Художественно-эстетическое развитие

Целевые установки по художественно-эстетическому развитию предусматривают:

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

□ *становление эстетического отношения к окружающему миру;*

□ *формирование элементарных представлений о видах искусства;*

□ *восприятие музыки, художественной литературы, фольклора;*

□ *стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений;*

□ *реализация самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.).*

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

В силу особенностей развития, детям с аутизмом более доступно для эстетического восприятия то, что допускает симультанное восприятие (изобразительное искусство, различные природные явления) или осуществляет прямое эмоционально-эстетическое воздействие (музыка); произведения литературы воспринимаются сложнее, поскольку жизнь героев произведений, понимание причин их

поступков, мотивов их поведения доступны пониманию детей с РАС неполно и/или искажённо и далеко не всем. Детям с аутизмом часто нравятся стихи, песни, но их привлекает ритмически организованная речь, смысл же часто понимается ограниченно, или, в тяжёлых случаях, не понимается вообще. Так же трудно воспринимается смысл сказок, пословиц, поговорок из-за проблем с

восприятием сюжета, метафор, скрытого смысла и др. в силу непонимания психической жизни других.

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

2.1.2.5. Физическое развитие

В образовательной области «Физическое развитие» реализуются следующие целевые установки:

□ *развитие двигательной активности, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость;*

□ *проведение занятий, способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не 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 являются вспомогательным фактором для коррекции аутистических расстройств. Занятия физкультурой, контролируемая двигательная активность являются важным средством профилактики, контроля и снижения гиперактивности. Основная особенность - выполнение упражнений по подражанию движениям взрослого по словесной инструкции.

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

Таким образом, на основном этапе дошкольного образования детей с аутизмом, основной задачей является продолжение начатой на предыдущих этапах коррекционно-развивающей работы с проблемами, обусловленными

основными трудностями (прежде всего, социально-коммуникативными и речевыми), связанными с аутизмом.

2.1.3. Пропедевтический этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра

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

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

Задачи подготовки к школе можно разделить на:

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

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

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

Идеальный вариант развития социально-коммуникативных навыков - когда ребёнок способен к полноценному для его возраста речевому общению, то есть испытывает потребность в общении, ориентируется в целях и в ситуации общения, устанавливает контакт с партнёром; обменивается мнениями, идеями, фактами; воспринимает и оценивает ответную реакцию, устанавливает обратную связь, корректирует параметры общения.

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

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

Очень важно, чтобы к началу школьного обучения ребёнок с аутизмом владел устной речью, чего, к сожалению, не всегда удаётся достичь. Однако, цензовое образование представляется возможным получить только при наличии

словесно-логического мышления, для чего необходимо владеть речью (устной и/или письменной).

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

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

☐ следует развивать потребность в общении; развивать адекватные возможностям ребёнка формы коммуникации, прежде всего - устную речь (в случае необходимости альтернативные и дополнительные формы коммуникации);

☐ учить понимать фронтальные инструкции;

☐ устанавливать и поддерживать контакт и взаимодействие с соучениками и педагогами на уроках и во внеурочное время;

☐ соблюдать регламент поведения в школе.

☐

2.1.3.2. Организационные проблемы перехода ребёнка с аутизмом к обучению в школе

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

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

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

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

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

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

-

Эмоционально ориентированные методические подходы предполагают постепенно формировать у ребёнка с РАС новый паттерн эмоциональных смыслов через объяснение ситуаций, приобретение и осмысление нового опыта в различных аспектах, необходимых для школьного обучения; могут быть использованы ролевые игры, психодрама, разбор жизненных ситуаций,

составление сценариев поведения и другие методические решения. Если есть шанс, что такой подход будет воспринят хотя бы частично, он, несомненно, должен использоваться, но во многих случаях (особенно при тяжёлых и осложнённых формах РАС) его эффективность для решения проблем поведения недостаточна.

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

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

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

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

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

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

□ с целью профилактики пресыщения следует чередовать виды деятельности;

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

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

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

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

Коррекция проблемного поведения как часть подготовки ребёнка с аутизмом к школьному обучению обсуждается подробнее в разделе 2.5.6.

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

Когда ребёнок с аутизмом приходит в первый класс, предполагается, что он может самостоятельно раздеваться и одеваться, самостоятельно принимать пищу, способен справляться со своими проблемами в туалете и т.п. – может решать основные вопросы, связанные с гигиеной и самообслуживанием. В случае аутизма это очень важный круг проблем, решение которых возможно только при условии самого тесного сотрудничества специалистов и семьи. Большинство этих проблем – как и многих других – нужно начинать решать совместными усилиями в раннем детстве. Если же это по каким-то причинам не получилось, в пропедевтическом периоде дошкольного образования нужно разрабатывать индивидуальные программы, направленные на ускоренное решение обозначенных выше трудностей. Понятно, что эти вопросы касаются, в основном, детей с тяжёлыми и осложнёнными формами РАС, или детей, которых в дошкольном возрасте воспитывали по типу гиперопеки. Решение этих проблем в возрасте 5- 6 лет возможно в русле прикладного анализа поведения или с помощью традиционных педагогических методов.

2.1.3.4. Формирование академических навыков в пропедевтическом периоде дошкольного образования детей с аутизмом

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

Основы обучения детей с РАС чтению

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

Овладение техникой чтения для ребенка с аутизмом проще, чем письмом или основами математики, в связи с хорошими возможностями зрительного восприятия и памяти. Как всегда, обучение чтению начинают с изучения букв и

установлению звукобуквенных соотношений. Буквенный материал должен быть одноцветным и не сопровождаться предметным сопровождением в связи с симультанностью восприятия при аутизме. Не следует использовать звучащие экраны и электронные игрушки для обучения грамоте. Показывать и называть буквы в словах нельзя, так как это создает почву для побуквенного чтения, что при аутизме из-за склонности к формированию стереотипий очень нежелательно, поскольку существенно затрудняет обучение.

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

Буквы не следует изучать в алфавитном порядке. При работе с неговорящими детьми нужно начинать с изучения букв, обозначающих звуки, которые мы стараемся вызвать при формировании экспрессивной речи. Не исключено, что экспрессивную речь сформировать не удастся, но выученные буквы (в дальнейшем - слоги) станут предпосылкой для узнавания слов в рамках так называемого «глобального чтения», для использования письменных табличек в целях элементарной коммуникации (обозначать своё желание, согласие или несогласие с ситуацией и т.д.). Кроме того, чтобы мотивировать аутичного ребёнка читать, нужно, чтобы первые слова, которые он прочитает, были ему близки и понятны (это «мама», «папа», названия любимой пищи и игрушки и т.п.). Сопоставление написанного слова, его звучания и, например, фотографии мамы (папы) или с любимой игрушкой (юла, машинка и т.д. – а в дальнейшем с их фотографиями) закладывает базу для понимания смысла чтения.

Далее составляем простые предложения сначала из тех слов, которые ребенок умеет читать, на фланелеграфе или на магнитной доске; затем предъявляем карточки с теми же предложениями, которые составляли без картинок и, если ребенок прочитывает его, показываем картинку с изображением прочитанного. Наибольшую трудность вызывает прочтение глаголов, в этих случаях ребёнку следует оказать помощь. Хорошие результаты даёт демонстрация коротких (не более одной минуты) видеосюжетов, иллюстрирующих одно простое действие с письменным и/или звуковым сопровождением: изображение – кто-то пьёт из чашки (какой-то другой ребёнок или взрослый) сопровождается звучащим и/или письменным словом «Пьёт». В дальнейшем звучащий и письменный текст усложняется до простого предложения: «Мальчик пьёт», «Мальчик пьёт из чашки». При переходе к картинкам, изображающим действие, нельзя использовать такие картинки, где действуют (пьют, причёсываются, разговаривают по телефону и т.п.) животные, так как при аутизме перенос на

аналогичные действия людей даётся сложно, поскольку восприятие симультанно и часто снижен уровень абстрактного мышления.

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

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

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

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

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

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

Обучение чтению в дошкольном возрасте исключительно важно для развития речи и для обучения письму. На этом этапе коррекционной работы дети с аутизмом чаще всего затрудняются отвечать на вопросы по прослушанному тексту, но если ребенок может этот текст прочитать, то он с таким заданием справляется легче и легче принимает помощь. В устной речи аутичному ребенку, чаще всего, сложно вернуться к уже сказанному, в то время как прочитанный текст 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 с кем-то из родных или специалистов, в памяти ребенка восстанавливаются не просто приятные эпизоды, но становится более понятным, зачем нужно чтение (и, кроме того, структурируются временные представления). Вслед за этим можно прочитать рассказ, напоминающий пережитый момент, провести, подчеркнуть параллели и, напротив, различия ситуаций.

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

Основы обучения детей с РАС письму

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

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

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

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

- ☐ определить уровень психофизиологической готовности ребенка к обучению письму;
- ☐ научить ребенка соблюдению гигиенических требований, необходимых при 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», отмечается низкая посадка пальцев на ручке и т.д. Для формирования правильного положения руки на ручке необходимо применять специальные насадки, специальные ручки. К сожалению, это не всегда помогает, но задерживаться на этом слишком долго и добиваться правильного положения руки «любой ценой» не следует, так как можно вызвать негативизм к письму и графической деятельности в целом.

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

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

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

- ☐ обводка по полному тонкому контуру (кратковременно),
- ☐ обводка по частому пунктиру (кратковременно),
- ☐ обводка по редким точкам (более длительный период),

□ обозначение точки «старта» написания буквы (более длительный период), □ самостоятельное написание буквы, слога, слова и т.д.

(основной вид деятельности).

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

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

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

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

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

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

«л», «м», «я».

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Обучение детей с расстройствами аутистического спектра основам математических представлений.

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

обучение основам математических знаний встречает так много трудностей в пропедевтическом периоде.

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

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

В формировании понятия числа можно выделить два крайних варианта проблем:

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

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

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

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

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

С подобными трудностями при обучении детей с РАС сталкиваются, практически, во всех случаях. Причины этих сложностей различны: непонимание условия задачи в связи с задержкой и искажением речевого развития, сложности сосредоточения на содержании задачи в связи с проблемами концентрации внимания, трудности охвата всех моментов в связи с фиксацией на частностях. Приступая к заданиям такого рода, необходимо подробно объяснить ребёнку условие задачи на наглядном материале

(предметы, рисунки в тетради). Каждое слагаемое (вычитаемое, уменьшаемое) должно быть сопоставлено с соответствующим количеством конкретных предметов или рисунков; между группами предметов (или рисунков) должны быть поставлены соответствующие знаки математических действий. При этом, мы должны называть эти знаки не «плюс» и «минус», но «прибавляем», «отнимаем». Важно объяснить ребёнку, какой задан вопрос, и какой ответ мы должны получить в результате решения. Такой алгоритм решения во многих случаях приводит к быстрым хорошим результатам, но некоторым детям необходимо более длительное время для усвоения порядка решения задач.

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

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

2.1.4. Взаимодействие взрослых с детьми

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

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

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

Для *личностно-порождающего взаимодействия* характерно принятие ребенка таким, какой он есть, и вера в его способности. Взрослый не подгоняет ребенка под какой-то определенный «стандарт», а строит общение с ним с

ориентацией на достоинства и индивидуальные особенности ребенка, его характер, привычки, интересы, предпочтения. Он сопереживает ребенку в радости и огорчениях, оказывает поддержку при затруднениях, участвует в его играх и занятиях. Взрослый старается избегать запретов и наказаний. Ограничения и порицания используются в случае крайней необходимости, не унижая достоинство ребенка. Такой стиль воспитания обеспечивает ребенку чувство психологической защищенности, способствует развитию его индивидуальности, положительных взаимоотношений со взрослыми и другими детьми.

Личностно-порождающее

взаимодействие

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

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

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

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

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

Ребенок учится понимать других и сочувствовать им, потому что получает этот опыт из общения со взрослыми и переносит его на других людей.

2.1.5. Взаимодействие педагогического коллектива с семьей дошкольника

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

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

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

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

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

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

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

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

Большое значение роли родителей и всей семьи в развитии ребёнка общеизвестно, и не нуждается в пояснениях и доказательствах. Это относится как к детям с типичным развитием, так и к детям с любым вариантом дизонтогенеза, включая аутизм. Необходимость сотрудничества семьи и специалистов

подчеркивается в рамках, практически, всех основных подходов к коррекции РАС (кроме психоаналитического).

Цель взаимодействия педагогического коллектива ДОО с семьями, воспитывающими детей с РАС - добиться максимально доступного прогресса в развитии ребёнка, создать предпосылки для его независимой и свободной жизни, возможно более высокого уровня социальной адаптации. В этом треугольнике «ребёнок – семья – организация»:

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

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

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

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

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

«аутизм» является для родителей, фактически, пролонгированной психотравмой, в ходе которой возникает спектр реакций от неприятия и самообвинения до апатии и полного смирения, что сказывается на отношении к аутизму у ребёнка, к специалистам, к своей роли в сложившейся ситуации, к самому ребёнку, его будущему. Последовательность этих проявлений и их конкретный спектр, степень выраженности индивидуально окрашены, но, так или иначе, специалист, работающий с ребёнком, должен учитывать конкретные обстоятельства каждой семьи.

2.1.6. Программа коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС (содержание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития детей)

Начальный этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра

Социально-коммуникативное развитие.

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. Могут быть использованы как методы АВА, так и развивающих подходов.

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

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

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

используются не только в случае отсутствия звучащей речи, но как средство амплификации вербальных форм.

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

Обучение общению в различных жизненных ситуациях должно происходить по мере расширения «жизненного пространства» ребёнка с аутизмом, развития его самостоятельности. Это касается различных бытовых ситуаций дома, в организации, которую посещает ребёнок, в транспорте ит.д.

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

Использование альтернативной коммуникации рассматривается отдельно (см. ниже).

Коррекция нарушений речевого развития

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

частности, в раннем возрасте проблемы речевого развития чаще требуют психологической коррекции, чем логопедической помощи. Приводимые ниже направления работы охватывают весь спектр нарушений, и в каждом случае необходимо использовать то, что адекватно потребностям данного ребёнка.

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

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

обучение экспрессивной речи:

☐ подражание звукам и артикуляционным движениям, повторение слогов и слов;

☐ называние предметов;

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

☐ обучение выражать согласие и несогласие;

☐ обучение словам, выражающим просьбу;

дальнейшее развитие речи:

☐ обучение называть действия, назначение предметов;

☐ умение отвечать на вопросы «Для чего это нужно?», «Что этим делают?», «Зачем это нужно?», «Чем ты (например, причёсываешься)?»;

☐ умение отвечать на вопросы о себе;

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

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

☐ увеличение числа спонтанных высказываний;

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

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

☐ конвенциональные формы общения*;

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

☐ навыки речевого общения в различных жизненных ситуациях;

☐ развитие навыков диалога, речевого реципрокного взаимодействия

3. *Развитие речевого творчества:*

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

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

Развитие навыков альтернативной коммуникации

В части случаев РАС развитие экспрессивной речи затруднено и оказывается отсроченным на неопределённое время. Иногда это связано с тяжестью аутистических расстройств, в других случаях - является следствием

сопутствующих нарушений (например, органическим поражением существенных для речевого развития мозговых центров). Высказывается мнение, что отсутствие устной речи становится препятствием в развитии коммуникации как таковой, и предлагается использовать различные способы альтернативной коммуникации, что действительно позволяет реализовать потребность в общении. Данные о том, что использование альтернативной коммуникации стимулирует развитие устной речи, неоднозначны.

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

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

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

Коррекция проблем поведения

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

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

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

если оно всё же возникло (ребёнок не должен избежать неприятной ситуации с помощью, например, агрессии или крика);

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

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

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

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

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

Вопросом коррекции стереотипий специально занимается только АВА.

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

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

- 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,

психологопедагогическое 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.

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

- Аутостимуляционно-гиперкомпенсаторные стереотипии vs действия и/или деятельности. Другими словами, эти стереотипии выполняют важную для ребёнка функцию, и просто пресечь их часто небезопасно (как правило, усиливаются другие проявления проблемного поведения). Чаще всего используются следующие приёмы:

- переключение: стереотипию прерывают и предлагают ребёнку другой вид деятельности, отличающейся от стереотипии и не относящейся к сверхценным;

- замещение: замена стереотипии на близкий по характеру, но социально более приемлемый вид занятий (например, вместо стереотипных прыжков – прыжки на батуте);

- трансформация: изменение смысла деятельности с одновременной его модификацией (например, требование, чтобы всё было на своих местах в русле феномена тождества трансформируется в участие в уборке квартиры, накрывании на стол, сортировка высушенного белья и т.п.);

- прерывание: допускается только в том случае, если другие приёмы не работают, а стереотипия наносит очевидный вред развитию, адаптационным процессам и т.п. при условии, что у ребёнка крепкая нервная система;

- наработка гибкости: вводятся новые и новые стереотипии в регистре той же деятельности, обучают выбору между имеющимися вариантами; количество переходит в качество, постепенно происходит отказ от стереотипности.

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

- 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.

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

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

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

- развитие способности к использованию в качестве эмоционального значимой оценки собственного поведения и поведения других людей социально принятых критериев;

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

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

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

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

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

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

Формирование навыков самостоятельности

Формирование навыков самостоятельности – одна из главных задач коррекционной работы с аутичными детьми, поскольку без достаточной самостоятельности хотя бы в быту удовлетворительный уровень социализации, независимость в жизни недостижимы. Можно выделить несколько причин, лежащих в основе трудностей, препятствующих развитию самостоятельности при РАС.

Установить, что именно мешает развитию самостоятельности у данного ребёнка, позволяет наблюдение за поведением в различных ситуациях и выполнением различных инструкций.

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

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

- 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.

- *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.

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

- Логика коррекционной работы такова:

- выбирается относительно простая деятельность, которую ребёнок успешно выполняет с помощью и которая ему нравится;

- составление адекватной и понятной ребёнку схемы деятельности;
 - оптимальная организация пространства и необходимых материалов;
 - обучение выполнению в созданных конкретных условиях;
 - постепенный «уход» взрослого до степени, когда ребёнок устойчиво выполняет избранную последовательность действий по схеме в определённых условиях самостоятельно;
 - перенос деятельности в новые условия (если необходим – неоднократно);
 - внесение изменений в схему деятельности (заранее оговорённое);
 - внесение неожиданных изменений в ситуацию (схему); - отказ от схемы.
- Самый частый вариант такой схемы – различные формы расписаний.

• *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 (компенсацией);
- облегчение выбора через алгоритм (если есть условие А, то выбираем В и т.д.) или визуализацию (в силу симультанности восприятия визуально представленные варианты облегчают принятие решения);
- усиление мотивации через привнесение эмоционально- смысловой основы деятельности.

• *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. отмеченных выше) способов.

Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам

Достижение главной цели комплексного сопровождения детей с РАС (способность к самостоятельной и независимой жизни) невозможно, если ребёнок не будет уметь себя обслуживать: одеваться и раздеваться, чистить

зубы, есть, умываться, пользоваться туалетом и совершать другие гигиенические процедуры, выполнять простейшие бытовые навыки. Всё это необходимо начинать осваивать в дошкольном возрасте.

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

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

- *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.

• *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.).

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

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

- ☐ нарушение исполнительных функций (планирование, торможение доминанты, гибкость, целенаправленность, самоконтроль, рабочая память);
- ☐ недостаточность произвольного подражания;
- ☐ нарушение тонкой моторики и/или зрительно-двигательной координации;

☐ неправильная организация обучения, а именно:

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

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

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

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

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

Алгоритм работы:

☐ выбирается навык;

☐ определяется конкретная задача коррекции;

☐ выясняется причина затруднений;

☐ подбирается адекватный вариант мотивации;

☐ выбирается определённый способ коррекционной работы;

☐ создаются необходимые условия проведения обучения;

☐ разрабатывается программа коррекционной работы с учётом особенностей ребёнка;

☐ программа реализуется;

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

☐ если программа реализована, переходят к следующей проблеме.

Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности

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

Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности является обязательной составляющей комплексного сопровождения детей с РАС. Этот

раздел работы имеет большое диагностическое значение, так как полученные результаты могут прояснить природу и содержание имеющихся когнитивных нарушений, способствовать оптимальному выбору стратегии комплексного сопровождения.

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

Используются следующие виды заданий:

- ☐ сортировка (обследуемый расположить предметы или картинку 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; т.д.).
- ☐ задания на ранжирование (сериацию);
- ☐ соотнесение количества (один – много; один – два – много; и

Развивающие подходы предполагают возможность отработки как перечисленных, так и иных простейших когнитивных операций в ходе совместной с ребенком игровой деятельности, которая формируется у

дошкольника с аутизмом в процессе индивидуальных занятий со взрослым, и далее – в ходе игровых занятий в малой группе ДОО. Однако, ведущим направлением формирования предпосылок интеллектуальной деятельности у дошкольника с РАС с точки зрения развивающих подходов является формирование произвольности, развитие возможности к организации собственного внимания и поведения.

Основной этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра.

Основными задачами коррекционной работы на этом этапе в направлении социально-коммуникативного развития 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/или показывать части тела, лица, отмечая их принадлежность («*мой* нос», «*моя* рука»);

□ способность выделять объекты окружающего мира, различать других людей (членов семьи, знакомых взрослых; мужчин и женщин; людей разного возраста и т.д.); дифференцировать других детей; выделять себя как субъекта.

• *Формирование предпосылок общения, развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками:*

□ формирование предпосылок общения через обучение: адекватно просить о желаемом (словом или невербально); через совместную деятельность со взрослым (игра, бытовые проблемы, самообслуживание), в дальнейшем – с детьми под контролем взрослого; далее – самостоятельно;

□ взаимодействие со взрослым: выполнение простых инструкций, произвольное подражание;

□ реципрокное диадическое взаимодействие со взрослым как предпосылка совместной деятельности, включая игровую;

□ установление взаимодействия с другими детьми в рамках диадического взаимодействия или взаимодействия в малой группе (при содействии и под контролем взрослых);

□ развитие игры (игра «с правилами», социально-имитативная, сюжетная, ролевая игра) с целью коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного развития ребенка;

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

• *Формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками:*

□ формирование толерантного (в дальнейшем дифференцированного, доброжелательного) отношения к другим детям;

□ формирование способности устанавливать и поддерживать контакт;

□ целью коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного развития – игра (социально-имитативная, «с правилами», сюжетная, ролевая);

□ возможность совместных учебных занятий;

• *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.

- *Становление самостоятельности:*

☐ продолжение обучения использованию расписаний;

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

☐ постепенное замещение декларативных форм запоминания - процедурными: не механическое запоминание, а усвоение функциональной, логической связи событий;

☐ переход к более общим формам расписаний, наработка гибкости в планировании и поведении;

- *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.).

- *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;

- *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);

• *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;

• *Формирование способности к спонтанному и произвольному общению:*

☐ создание условий для становления спонтанного общения: полное (или в значительной степени) преодоление проблем физической и психической самоидентификации; развитие коммуникативной интенции и средств её структурирования и разворачивания; формирование мотивации к общению;

☐ возможность реципрочно использовать средства коммуникации (не обязательно вербальные);

☐ возможность произвольной коммуникации (по просьбе других людей - родителей, специалистов, друзей и т.д.).

Пропедевтический этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра.

☐ **Коррекция проблемного поведения как часть подготовки ребёнка с аутизмом к школьному обучению** обсуждается подробнее в разделе 2.1.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- описание системы комплексного психолого-медико- педагогического сопровождения дошкольника с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательного процесса

Центральным смысловым ядром для создания оптимальных условий развития, воспитания, социализации и адаптации дошкольников с ОВЗ в МКДОУ «Детский сад №4» является психолого- педагогический консилиум (ППк). Его деятельность направлена на психолого-педагогическое сопровождение ребенка данной группы: выявление детей с проблемами в развитии, направление их на ПМПк с организацией последующего комплексного сопровождения с привлечением учителя- логопеда, педагога-психолога, музыкального руководителя. Комплексное изучение всех сторон развития детей, выбор методов коррекции, адекватных структуре нарушения развития, отбор содержания образования осуществляется в тесном взаимодействии всех специалистов с учетом индивидуально- психологических особенностей детей с ОВЗ.

Результаты диагностики, анамнестические сведения о развитии детей, условия их воспитания в семье анализируются на заседании ППк. Такой подход позволяет определить психолого-педагогический прогноз и стратегию индивидуальной коррекционно-развивающей работы с каждым ребенком. По данным обследования коллегиально составляется заключение консилиума и рекомендации по обучению, развитию и воспитанию ребенка с учетом его индивидуальных возможностей и особенностей, обязательные для выполнения всеми специалистами, работающими с ребенком, а также родителями.

Старший воспитатель организует взаимодействие педагогов (воспитателей, педагога-психолога, музыкального руководителя, учителя-логопеда) и родителей в коррекционно-образовательном процессе ДОУ. Он планирует и координирует психолого- педагогическое сопровождение ребенка с РАС.

Каждый из педагогов, реализуя свои задачи, принимает участие в развитии познавательной, речевой и эмоционально-волевой сферы ребенка.

Взаимодействие с родителями является важной частью коррекционного процесса. Учитель-логопед и другие специалисты проводят для родителей открытые и совместные занятия, включают родителей в коррекционно-развивающий процесс, в участие в работе круглых столов, совместных

мероприятиях, оказывая тем самым психолого-педагогическую, консультативную, просветительскую и рекомендательную помощь семье по развитию дошкольника с РАС. Посещая индивидуальные и подгрупповые занятия у учителя- логопеда или воспитателя, родители овладевают навыками практических приемов закрепления полученных знаний с ребенком дома. В тетрадах взаимодействия родителям предлагаются практические задания, направленные на развитие высших психических функций, познавательных процессов и речевых навыков у ребенка.

- предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего ребенку необходимую помощь, проведение индивидуальных коррекционных занятий:

При необходимости роль ассистента выполняет помощник воспитателя: сопровождение ребенка на непосредственно- образовательную деятельность с учителем - логопедом.

- взаимодействие в разработке и реализации коррекционных мероприятий воспитателей, специалистов образовательного учреждения (музыкального руководителя, воспитателя), специалистов в области коррекционной педагогики для оказания поддержки детям с ограниченными возможностями здоровья:

Учитывая специфику индивидуального развития ребенка с РАС, Программа адаптируется исходя из реальных возможностей воспитанника.

Направления деятельности педагогов-специалистов по коррекции развития ребенка по группам РАС *Первая группа РАС.*

Направления	деятельности	педагога-психолога:
-------------	--------------	---------------------

индивидуальные занятия, направленные на «простраивание» алгоритма простого взаимодействия, формирование стереотипных, простейших игровых навыков, их осмысление, организации взаимодействия с ребенком.

Направления деятельности учителя-логопеда: формирование навыков простой коммуникации, алгоритмов произвольного высказывания. Развитие иных компонентов речи.

Вторая группа РАС.

Направления	деятельности	педагога-психолога:
-------------	--------------	---------------------

индивидуальные занятия с психологом по «простраиванию» алгоритма простой продуктивной деятельности, формирование стереотипных игровых навыков, имитации. Использование методов поведенческой терапии. Консультирование родителей по вопросам организации взаимодействия с ребенком.

Направления деятельности учителя-логопеда: формирование навыков коммуникации. Развитие понимания обращенной речи. Включение эхолалий в диалоговые формы речи, алгоритмов произвольного подсказывания. Развитие и коррекция всех компонентов речи. *Третья группа РАС.*

Направления деятельности педагога-психолога: занятия по развитию самовосприятия, элементарной саморегуляции, формированию социально-эмоциональной коммуникации, обучение пониманию эмоций другого человека в рамках предметно-игровой деятельности. Консультирование родителей по вопросам организации взаимодействия с ребенком.

Направления деятельности учителя-логопеда: формирование навыков коммуникации, алгоритмов произвольного высказывания, коммуникативной функции речи.

Четвертая группа РАС.

Направления деятельности педагога-психолога: работа по формированию социально-эмоциональной коммуникации. Групповые занятия коммуникативнотворческой направленности.

Направления деятельности учителя-логопеда: формирование навыков коммуникации, алгоритмов произвольного высказывания. Развитие и коррекция всех компонентов речи

использование специальных образовательных программ и методов, специальных методических пособий и дидактических материалов

1.Баенская Е. Р., Никольская О. С., Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. М.: Теревинф, 2016.

2.Баенская Е. Р., Никольская О. С., Либлинг М. М. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. М.: Теревинф, 2011.

3.Баряева Л.Б., Лопатина Л.В. Учим детей общаться. Формирование коммуникативных умений у младших дошкольников с первым уровнем речевого развития. — СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2011. 4. Батышева Т.Т. Ранняя диагностика расстройств аутистического спектра в практике детского невролога. Методические рекомендации. М.:2014.

5. Башина В.М. Аутизм в детстве – М.: Медицина, 1999. Бондарь Т.А., Захарова И.Ю., Константинова И.С. Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе. М.: Теревинф, 2011. 6.

Как развивается ваш ребенок. таблицы сенсомоторного и социального развития: от рождения до 4-х лет. М.: Теревинф, 2009. 7. Как развивается ваш ребенок. таблицы сенсомоторного и социального развития: от 4- х лет до 7,5 лет. М.: Теревинф, 2009.

8.Константинова И.С. Музыкальные занятия с особым ребенком: взгляд нейропсихолога. М.: Теревинф, 2013.

9.Лебединская К. С., Никольская О. С. Диагностика раннего детского аутизма: Начальные проявления. М., 1991.

10. Либлинг Е.Р., Баенская М.М. Психологическая помощь при нарушениях раннего эмоционального развития. М.: Теревинф,2013.

11. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом. – СПб.: Речь, 2007.

12. Никольская О.С. Аффективная сфера человека: взгляд сквозь призму детского аутизма. – М.: Центр лечебной педагогики, 2000.
13. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. – М.: Теревинф, 1997.
14. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. Серия «Особый ребенок». – М.: Теревинф, 2005.
15. Нуриева Л.Г. Развитие речи аутичных детей: методическая разработка М.: Теревинф, 2008.
16. Ньюмен Сара. Игры и занятия с особым ребенком. М.: Теревинф, 2011. Обучение детей с расстройством аутистического спектра. / Отв. ред. С.В. Алехина // Под общ. ред. Н.Я. Семаго. – М.: МГППУ, 2012.
17. Организация деятельности ПМПК в условиях развития инклюзивного образования / Под общ. Ред. М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. – М.: АРКТИ, 2014.
18. Особые дети: вариативные формы коррекционно-педагогической помощи: методическое пособие / под ред. Е.А. Стребелевой, А.В. Закрепиной. - М.: ЛОГОМАГ, 2013.
19. Ребенок в инклюзивном дошкольном образовательном учреждении: методическое пособие / Под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – М.: РУДН, 2010.
20. Селигман М., Дарлинг Р.Б. Обычные семьи, особые дети: системный подход к помощи детям с нарушениями в развитии. М.: Теревинф, 2009.
21. Создание специальных образовательных условий для детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательных учреждениях: Методический сборник / Отв. ред. С.В. Алехина // Под ред. Е.В. Самсоновой. – М.: МГППУ, 2012.
22. Стребелева Е.А. Коррекционно – развивающее обучение детей в процессе дидактических игр. – М.: Владос, 2014.
23. Стребелева Е.А., Мишина Г.А. Педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с отклонениями в развитии (в соавторстве с Г.А. Мишиной). - 2- переиздание .- М.: Парадигма. - 2015
24. Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0-6 лет). Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАССН / Пер. с немецкого Ключко Т. – Минск: Изд-во БелАПДИ «Открытые двери», 1997.
25. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. - М.: Теревинф, 2004.

проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий

В связи с выраженной клинической и психолого- педагогической полиморфностью РАС и в соответствии с положениями ФГОС ДО и

примерной АООП ДО настоящая Программа не предусматривает жёсткого регламентирования коррекционно-образовательного процесса в плане выбора тех или иных организационных форм взаимодействия с ребенком с РАС.

Выбор той или иной формы занятий зависит от индивидуальных особенностей развития ребенка с РАС и структуры его дефекта. Структура, содержание и форма данных видов коррекционной деятельности позволяет предположить, что у детей с ОВЗ значительно повысится уровень психоречевого развития, так как раннее использование специалистами известных методов и приемов коррекционно-развивающей работы показывали прекрасные результаты.

3. Организационный раздел

3.1. Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка с РАС

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

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

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

3.2. Организация развивающей предметно-пространственной среды

Основополагающие задачи в организации развивающей предметнопространственной среды, ее характеристики

В соответствии со Стандартом, предметно-пространственная развивающая образовательная среда (далее – ППРОС) ДОУ обеспечивает и гарантирует:

- охрану и укрепление физического и психического здоровья и эмоционального благополучия детей с ОВЗ, в том числе с учетом специфики информационной социализации и рисков Интернет- ресурсов, проявление уважения к их человеческому достоинству, чувствам и потребностям, формирование и поддержку положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях, в том числе при взаимодействии детей друг с другом и в коллективной работе;

- максимальную реализацию образовательного потенциала пространства ДОУ, группы и прилегающих территорий, приспособленных для реализации образовательной программы, а также материалов, оборудования и инвентаря для развития детей дошкольного возраста с ОВЗ в соответствии с потребностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, возможностями учета особенностей и коррекции недостатков их развития;

- построение вариативного развивающего образования, ориентированного на возможность свободного выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения как с детьми разного возраста, так и со взрослыми, а также свободу в выражении своих чувств и мыслей;

- создание условий для ежедневной трудовой деятельности и мотивации непрерывного самосовершенствования и профессионального развития педагогических работников, а также содействие в определении собственных целей, личных и профессиональных потребностей и мотивов;

- открытость дошкольного образования и вовлечение родителей (законных представителей) непосредственно в образовательную деятельность, осуществление их поддержки в деле образования и воспитания детей, охране и

укреплении их здоровья, а также поддержки образовательных инициатив внутри семьи;

– построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на уважение достоинства и личности, интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития и соответствующие возрастные и индивидуальные особенности (недопустимость как искусственного ускорения, так и искусственного замедления развития детей).

ППРОС обладает свойствами открытой системы и выполняет образовательную, воспитывающую, мотивирующую функции. Среда должна быть не только развивающей, но и развивающейся.

Предметно-пространственная развивающая образовательная среда ДОУ обеспечивает возможность реализации разных видов детской активности, в том числе с учетом специфики информационной социализации детей и правил безопасного

пользования Интернетом: игровой, коммуникативной, познавательно-исследовательской, двигательной, конструирования, восприятия произведений словесного, музыкального и изобразительного творчества, продуктивной деятельности и пр. в соответствии с потребностями каждого возрастного этапа детей, охраны и укрепления их здоровья, возможностями учета особенностей и коррекции недостатков развития детей с ОВЗ.

Предметно-пространственная развивающая образовательная среда ДОУ создается педагогами для развития индивидуальности каждого ребенка с учетом его возможностей, уровня активности и интересов, поддерживая формирование его индивидуальной траектории развития.

Она строится на основе принципа *соответствия анатомо-физиологическим особенностям детей* (соответствие росту, массе тела, размеру руки, дающей возможность захвата предмета и др.).

Для выполнения этой задачи ППРОС должна быть:

– *содержательно-насыщенной и динамичной* – включать средства обучения (в том числе технические и информационные), материалы (в том числе расходные), инвентарь, игровое, спортивное и оздоровительное оборудование, которые позволяют обеспечить игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность, экспериментирование с материалами, доступными детям; двигательную активность, в том числе развитие общей и тонкой моторики детей с ОВЗ, участие в подвижных играх и соревнованиях; эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с предметно-пространственным окружением; игрушки должны обладать

динамичными свойствами — подвижность частей, возможность собрать, разобрать, возможность комбинирования деталей; возможность самовыражения детей;

— *трансформируемой* — обеспечивать возможность изменений ППРОС в зависимости от образовательной ситуации, в том числе меняющихся интересов, мотивов и возможностей детей;

— *полифункциональной* — обеспечивать возможность разнообразного использования составляющих ППРОС (например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм, в том числе природных материалов) в разных видах детской активности;

— *доступной* — обеспечивать свободный доступ воспитанников (в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья) к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности. Все игровые материалы должны подбираться с учетом особенностей ребенка с ОВЗ, с учетом уровня развития его познавательных психических процессов, стимулировать познавательную и речевую деятельность ребенка с ОВЗ, создавать необходимые условия для его самостоятельной, в том числе, речевой активности;

— *безопасной* — все элементы ППРОС должны соответствовать требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования, такими как санитарно-эпидемиологические правила и нормативы и правила пожарной безопасности, а также правила безопасного пользования Интернетом. При проектировании ППРОС необходимо учитывать целостность образовательного процесса в Организации, в заданных Стандартом образовательных областях: социально-коммуникативной, познавательной, речевой, художественно-эстетической и физической;

— *эстетичной* — все элементы ППРОС должны быть привлекательны, так, игрушки не должны содержать ошибок в конструкции, способствовать формированию основ эстетического вкуса ребенка; приобщать его к миру искусства.

Описание организации развивающей предметно- пространственной среды для детей с РАС

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

Коррекционно-развивающая предметно-практическая среда и социокультурное окружение являются мощным фактором, обогащающим детское развитие. Они основываются на системном подходе к коррекционно-

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

Коррекционно-развивающая предметно-практическая среда при РАС – это система условий, обеспечивающих возможно более полное развитие всех видов детской деятельности, коррекцию аутистических расстройств и становление личности ребенка.

Коррекционно-развивающая предметно-практическая среда включает ряд базовых компонентов, необходимых для социально- коммуникативного, физического, познавательного и художественно- эстетического развития детей с аутизмом.

Учитывая интегративно-инклюзивную направленность дошкольного образования детей с РАС, это, с одной стороны, традиционные для ДОУ компоненты, к которым относятся: природные среды и объекты, культурные ландшафты, физкультурно-игровые и оздоровительные сооружения, предметно-игровая среда, детская библиотека, игротека, музыкально- театральная среда, предметно-развивающая среда занятий и др. С другой стороны, среда должна учитывать повышенные требования к структурированности пространства и времени, уровню речевых и коммуникативных возможностей, необходимости особого внимания к визуальной опоре в ориентировке в пространстве и организации деятельности.

Определение базового содержания компонентов коррекционно-развивающей предметно-практической среды ДОУ опирается на деятельностно-коррекционный подход. Содержание развивающей предметной среды должно удовлетворять потребности актуального, ближайшего и перспективного развития ребёнка с РАС, становление его индивидуальных способностей. Единство педагогического процесса и преемственность этапов развития деятельности на этапах ранней помощи, начальном, основном и пропедевтическом этапах дошкольного возраста обеспечиваются общей системой требований к коррекционно-развивающей предметно-пространственной среде с учетом специфики коррекционно- образовательного направления Организации.

Предметная среда должна быть системной, т. е. отвечать вполне определенному коррекционно-развивающему

содержанию деятельности детей, основным принципам национальной культуры и ориентироваться на возрастные нормы.

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

Выделяются следующие принципы построения развивающей среды в дошкольной образовательной организации:

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

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

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

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

□ принцип эмоциогенности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия достигается путем использования в детской группе определенных семейных традиций (альбомы с фотографиями близких родственников; стенды с фотографиями детей, и т. д.).

□ принцип открытости и соблюдения личных границ: открытость природе («зеленые комнаты», организация участков с растущими на них деревьями кустарниками, клумбами, проживание домашних животных); открытость культуре (элементы настоящей «взрослой» живописи, литературы, музыки должны органически входить в дизайн интерьера. Среда Организации должна основываться и на специфических региональных особенностях культуры, декоративно-прикладных промыслов с фольклорными элементами, исторически связанными с данным регионом; открытость обществу, открытость своему Я: среда организуется таким образом, чтобы способствовать формированию и развитию образа Я (фотографии, уголки «уединения» и т. д.);

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

Организация внутренней инфраструктуры ДОУ в виде центров

В подготовительной к школе группе «Солнышко» с ребенком с РАС предусматривается следующий комплекс из 12 центров детской активности:

1. Центр двигательной активности (ориентирован на организацию игр средней и малой подвижности в групповых помещениях, средней и интенсивной подвижности в физкультурном и музыкальном залах, интенсивной подвижности на групповых участках, спортивной площадке, всей территории детского сада) в интеграции с содержанием образовательных областей «Физическое развитие», «Социально- коммуникативное развитие», «Речевое развитие».

2. Центр безопасности, позволяющий организовать образовательный процесс для развития у ребенка навыков безопасности жизнедеятельности в интеграции содержания образовательных областей «Физическое развитие», «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Социально- коммуникативное развитие».

3. Центр игры, содержащий оборудование для организации сюжетно- ролевых детских игр, предметы-заместители в интеграции с содержанием образовательных областей «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Социально-коммуникативное развитие», «Художественно-эстетическое развитие» и «Физическое развитие»).

4. Центр конструирования, в котором есть разнообразные виды строительного материала и детских конструкторов, бросового материала схем, рисунков, картин, демонстрационных материалов для организации конструкторской деятельности детей в интеграции с содержанием образовательных областей «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Социально-коммуникативное развитие» и «Художественно-эстетическое развитие».

5. Центр логики и математики, содержащий разнообразный дидактический материал и развивающие игрушки, а также демонстрационные материалы для формирования элементарных математических навыков и логических операций в интеграции с содержанием образовательных областей «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Социально-коммуникативное развитие».

6. Центр экспериментирования, организации наблюдения и труда, игровое оборудование, демонстрационные материалы и дидактические пособия которого способствуют реализации поисково- экспериментальной и трудовой деятельности детей в интеграции с содержанием образовательных областей «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Социально-коммуникативное развитие»).

7. Центр познания и коммуникации детей, оснащение которого обеспечивает расширение кругозора детей и их знаний об окружающем мире во взаимодействии детей со взрослыми и сверстниками в интеграции с содержанием образовательных областей «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Социально-коммуникативное развитие».

8. Книжный уголок, содержащий художественную и документальную литературу для детей, обеспечивающую их духовно- нравственное и этическое воспитание, формирование общей культуры, освоение разных жанров художественной литературы, воспитание любви и интереса к художественному слову, удовлетворение познавательных потребностей в интеграции содержания всех образовательных областей.

9. Центр театрализации и музицирования, оборудование которого позволяет организовать музыкальную и театрализованную деятельность детей в интеграции с содержанием образовательных областей «Художественно-эстетическое развитие», «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Социально-коммуникативное развитие», «Физическое развитие».

10. Центр уединения предназначен для снятия психоэмоционального напряжения дошкольников.

11. Центр коррекции предназначен для организации совместной деятельности воспитателя и/или специалиста с ребенком с РАС, направленный на коррекцию имеющихся у него нарушений.

1. Центр творчества детей, предназначенный для реализации продуктивной деятельности детей (рисование, лепка, аппликация, художественный труд) в интеграции с содержанием образовательных областей «Речевое развитие», «Познавательное развитие», «Социальнокоммуникативное развитие».

3.3 Кадровые условия реализации Программы

В штатное расписание ДОУ, реализующей Программу для ребенка с РАС включены следующие должности:

- *учитель-логопед* – должен иметь высшее профессиональное педагогическое образование в области логопедии: по специальности «Логопедия» с получением квалификации «Учитель- логопед»; по направлению «Специальное (дефектологическое) образование»,

профиль подготовки «Логопедия» (квалификация/степень – бакалавр), профиль подготовки «Дошкольная дефектология» (квалификация/степень – бакалавр), либо по магистерской программе этого направления (квалификация/степень – магистр).

Лица, имеющие высшее профессиональное педагогическое образование по другим специальностям и направлениям подготовки, для реализации Программы должны пройти профессиональную переподготовку в области логопедии с получением диплома о профессиональной переподготовке установленного образца.

- *педагогические работники* - воспитатель (включая старшего), педагогпсихолог, музыкальный руководитель - наряду со средним или высшим профессиональным педагогическим образованием по соответствующему занимаемой должности направлению (профилю, квалификации) подготовки должны иметь удостоверение о повышении квалификации в области инклюзивного образования установленного образца.

3.4 Материально-техническое обеспечение Программы

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

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

□ организовать участие родителей (законных представителей) воспитанников, педагогических работников, в создании условий для реализации Программы, а также мотивирующей образовательной среды, уклада ДООУ, осуществляющей такую образовательную деятельность;

□ использовать в коррекционно-образовательном и обновлять содержание и методическое обеспечение Программы детей

с РАС в соответствии с динамикой развития каждого ребёнка, запросами родителей (законных представителей) с учётом особенностей социокультурной среды развития воспитанников, а также в соответствии с динамикой развития системы образования;

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

□ эффективно управлять ДОУ, реализующей Программу ребенка с РАС, используя технологии управления проектами и знаниями, управления рисками, технологии разрешения конфликтов, информационно-коммуникационные технологии, современные механизмы финансирования.

ДОУ создает материально-технические условия, обеспечивающие:

□ возможность достижения воспитанника с РАС целевых ориентиров освоения Программы, для чего в сравнении с материально-техническими условиями обеспечения реализации ОП ДО необходимо обеспечить:

□ возможность подготовки на одного ребёнка с РАС учебных пособий, дидактического материала и т.п., для чего необходим доступ к сети Интернет, достаточное количество офисной техники (принтеры, сканеры, ламинаторы и др.), что обусловлено высокой степенью индивидуализации коррекционно-образовательного процесса;

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

□ выполнение ДОО требований:

□ санитарно-эпидемических правил и нормативов так же и в том же объёме, как в случае реализации ОП ДУ;

□ пожарной безопасности и электробезопасности;

□ охране здоровья воспитанников и охране труда сотрудников организации;

- возможность беспрепятственного доступа воспитанников с ОВЗ к объектам инфраструктуры организации, осуществляющей образовательную деятельность по Программе детей с РАС.

ДОУ имеет необходимое для всех видов образовательной деятельности воспитанников (в т. ч. детей с ограниченными

возможностями здоровья и детей-инвалидов), педагогической, административной и хозяйственной деятельности оснащение и оборудование:

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

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

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

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

Материально-техническое обеспечение образовательной деятельности:

Помещения	Материально-техническое оснащение
Музыкальный зал:	Методико-музыкальная литература, детские музыкальные инструменты, музыкальные пособия, стульчики, детские шумовые музыкальные инструменты, портреты композиторов, наборы иллюстраций с изображением музыкальных инструментов, музыкальный центр, мультимедиапроектор, ноутбук, экран.

Физкультурный зал:	Методическая литература по физической культуре, спортивный инвентарь: гимнастические коврики, скакалки, мячи футбольные и мячи детские резиновые, скамьи гимнастические, баскетбольные кольца, дуги, стойки, обручи, кегли, кольцо бросы, флажки, палки гимнастические, мячи малые, кубы, гимнастическая стенка, ребристая доска, массажные дорожки.
Медицинский кабинет:	Картотека, медицинская документация, кушетка, ростомер, медицинские весы, весы напольные, холодильник, сумка холодильник, двухстворчатая ширма, измеритель артериального давления, облучатели бактерицидные, шкафы медицинские и другой медицинский инструментарий, компьютер, принтер.
Кабинет педагога-психолога:	Методико-психологическая литература, диагностические тесты, разные комплекты игрушек, шкаф, стол, стульчики, мягкие модули.
Кабинет учителя:	Дидактический материал, коррекционно-методическая

логопеда:	литература, логопедическая документация, учебно-методические пособия, картотека по развитию всех сторон речи, игрушки, шкаф, столы, стульчик.
Групповые помещения с учетом возрастных особенностей:	Игрушки и игры, дидактический и раздаточный материал, детская художественная литература, доска для занятий, плакаты, детские стенки, шкафы, столы, стульчики, игровые центры.
Коридоры ДОУ	Информационные стенды по пожарной безопасности, по антитеррористической защищенности, профсоюзная жизнь, медицина информирует, выставка детских работ.
«Зеленая зона» территория ДОУ	- Участки для прогулок, цветники, экологическая тропа, спортивная площадка, тропа здоровья

Физкультурная площадка	Спортивное оборудование Оборудование для спортивных игр
Участки	Прогулочные площадки для детей всех возрастных групп. Игровое, функциональное, и спортивное оборудование

3.5 Финансовые условия реализации Программы

Финансовое обеспечение реализации Программы базируется на нормах закона «Об образовании в Российской Федерации».

Финансовое обеспечение реализации Программы опирается на исполнение расходных обязательств, обеспечивающих государственные гарантии прав на получение общедоступного и бесплатного образования детей с ОВЗ возможностями здоровья с учетом создания специальных условий обучения.

Финансирование реализации осуществляется в соответствии с расходными обязательствами бюджетного (автономного) учреждения на основе государственного (муниципального) задания по оказанию государственных (муниципальных) образовательных услуг, казенного учреждения – на основании бюджетной сметы, в объеме, определяемом органами государственной власти субъектов Российской Федерации согласнорегламентированным затратам на обеспечение государственных гарантий. Нормативные затраты определяются на основе базового норматива затрат на оказание государственной (муниципальной) услуги и корректирующих коэффициентов к базовому нормативу.

Нормативные затраты на оказание государственной услуги по реализации Программы детей с ОВЗ учитывают вариативные формы обучения, сетевую форму реализации образовательных программ, специальные условия получения дошкольного образования с учетом особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, обеспечение дополнительного профессионального образования педагогическим

работникам, обеспечение безопасных условий обучения и воспитания, охраны здоровья детей, а также иные предусмотренные законодательством особенности организации и осуществления образовательной деятельности для обучающихся с ОВЗ, за исключением образовательной деятельности, осуществляемой в соответствии с образовательными стандартами, в расчете на одного обучающегося, если иное не установлено законодательством.

Согласно требованиям ФГОС ДО финансовое обеспечение реализации Программы детей с ОВЗ учитывает расходы, необходимые для коррекции нарушений развития и создания специальных условий получения образования в соответствии с особыми образовательными потребностями воспитанников.

3.6. Планирование образовательной деятельности

Для детей с расстройствами аутистического спектра: в связи с выраженной клинической и психолого-педагогической полиморфностью РАС и в соответствии с положениями ФГОС ДО настоящая Программа не предусматривает жёсткого регламентирования коррекционно- образовательного процесса и календарного планирования коррекционно- образовательной деятельности, оставляя специалистам ДОУ пространство для гибкого планирования их деятельности, исходя из ребенка с РАС, условий образовательной деятельности, потребностей, возможностей и готовности, интересов и инициатив родителей (законных представителей) воспитанника, педагогов и других сотрудников ДОУ.

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

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