

ПРИНЯТО

на заседании Педагогического совета
Протокол № 4
от «31» мая 2021 г.

УТВЕРЖДАЮ:

Заведующий МБДОУ
Детский сад № 395 «Колобок»
Е.В.Базанова
Приказ 25/3-О от «31» мая 2021 г.

**АДАптированная
ОСНОВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА
Муниципального бюджетного дошкольного образовательного
учреждения
«Детский сад №395 «Колобок»**

Авторы-составители:
заведующий: Базанова Е.В.
зам.заведующего: Соколова Е.А.
педагог-психолог: Бугусова М.В.
учитель-логопед: Королева В.В.
учитель-дефектолог: Зуданова А.А.
музыкальный руководитель: Кузнецова И.В.
инструктор по физической культуре: Бросова Н.Н.

г. Нижний Новгород

2021 г.

СОДЕРЖАНИЕ

Наименование раздела	Стр.
I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ	
1.1. Пояснительная записка	4
1.1.1. Информационная справка о дошкольной образовательной организации (ДОО)	5
1.2. Цель и задачи АООП	8
1.3. Нормативно-правовая база разработки АООП	10
1.4. Принципы и подходы к формированию АООП	11
1.5. Значимые для разработки и реализации АООП характеристики особенностей развития детей дошкольного возраста с РАС	14
1.5.1. Особые образовательные потребности детей с РАС	20
1.5.1.1. Особые образовательные потребности детей с РАС и задержкой психического развития	24
1.5.1.2. Особые образовательные потребности детей с РАС и умственной отсталостью	25
1.6. Методические аспекты дошкольного образования детей с РАС	26
1.7. Планируемые результаты АООП	28
1.7.1. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с РАС с третьим уровнем тяжести аутистических расстройств	29
1.7.2. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с РАС со вторым уровнем тяжести аутистических расстройств	30
1.7.3. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с РАС с первым уровнем тяжести аутистических расстройств	31
1.8. Принципы оценивания качества образовательной деятельности по реализации Программы	31
II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ	
2.1. Общие положения	33
2.2. Описание образовательной деятельности	34
2.2.1. Этап ранней помощи детям с РАС	34
2.2.1.1. Развитие эмоциональной сферы	35
2.2.1.2. Развитие сенсорно-перцептивной сферы	36
2.2.1.3. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности	39
2.2.1.4. Формирование и развитие коммуникации	39
2.2.1.5. Речевое развитие	41
2.2.1.6. Профилактика формирования проблем поведения и их коррекция	44
2.2.1.7. Развитие двигательной сферы и физическое развитие	45
2.2.1.8. Формирование произвольного подражания и предпосылок игровой деятельности	49

2.2.1.9. Формирование элементов навыков самообслуживания и бытовых навыков	49
2.2.1.10. Формирование навыков самостоятельности	50
2.2.1.11. Другие приоритетные направления образовательной деятельности	50
2.2.2. Начальный этап дошкольного образования детей с РАС	51
2.2.2.1. Формирование и развитие коммуникации	51
2.2.2.2. Коррекция нарушений речевого развития	52
2.2.2.3. Коррекция проблем поведения	54
2.2.2.4. Коррекция и развитие эмоциональной сферы	56
2.2.2.5. Сенсорное развитие	57
2.2.2.6. Формирование интеллектуальной деятельности	58
2.2.2.7. Развитие двигательной сферы и физическое развитие	59
2.2.2.8. Формирование игровой деятельности	61
2.2.2.9. Формирование самостоятельности	62
2.2.2.10. Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам	64
2.3. Описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка, представленных в пяти образовательных областях (основной этап)	65
2.3.1. Психолого-педагогические условия реализации содержания образовательной работы в рамках образовательной области «Социально-коммуникативное развитие»	65
2.3.2. Психолого-педагогические условия реализации содержания образовательной работы в рамках образовательной области «Речевое развитие»	69
2.3.3. Психолого-педагогические условия реализации содержания образовательной работы в рамках образовательной области «Познавательное развитие»	72
2.3.4. Психолого-педагогические условия реализации содержания образовательной работы в рамках образовательной области «Художественно-эстетическое развитие»	77
2.3.5. Психолого-педагогические условия реализации содержания образовательной работы в рамках образовательной области «Физическое развитие»	
2.4. Описание форм, способов, методов, средств, стратегий реализации АООП с учетом специальных образовательных потребностей детей с РАС	79
2.5. Взаимодействие взрослых с детьми с РАС	81
2.6. Взаимодействие педагогического коллектива с семьями, имеющими детей с РАС	82
2.7. Особенности образовательной деятельности разных видов и культурных практик (вариативная часть)	84
III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ	
3.1. Обеспечение психолого-педагогических условий реализации АООП	85
3.2. Описание особенностей традиционных событий, праздников,	85

мероприятий (вариативная часть)	
3.2.1. Планирование образовательной деятельности	86
3.3. Организация коррекционно-развивающей предметно-пространственной среды для детей с РАС	88
3.4. Организация режима дня для детей с РАС	91
Приложение	
<i>Приложение 1. Анкета для родителей ребёнка с РАС</i>	
<i>Приложение 2. Первичная диагностика. Методика наблюдения.</i>	
<i>Приложение 3. Протокол наблюдения за ребенком с РАС</i>	
<i>Приложение 4. Протокол обследования ребенка с РАС</i>	
<i>Приложение 5. Индивидуальная программа развития ребенка с РАС в группе компенсирующей направленности с учётом профессионального взаимодействия специалистов</i>	
<i>Приложение 6. Рекомендации родителям</i>	
<i>Приложение 7. Этические правила поведения специалистов с родителями</i>	
<i>Приложение 8. Возрастные нормативы по коммуникации для оценки коммуникативных навыков дошкольников с РАС</i>	
<i>Приложение 9. Протокол педагогического обследования</i> <i>(Авторы-составители: А.В. Хаустов, Е.Л. Красносельская, С.В. Воротникова, Ю.И. Ерофеева, Е.В. Матус, А.И. Станина, И.М. Хаустова, Т.В. Шептунова)</i>	

І. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

1.1. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Качественное доступное образование детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и детей-инвалидов на всех возрастных этапах является глобальной стратегической целью социальной политики Российской Федерации. Она обозначена в майском указе Президента (Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»).

Практическую реализацию права на образование детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (далее РАС) обеспечивает Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный приказом Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155 (далее – Стандарт). Стандарт регламентирует объединение обучения и воспитания в виде целостного образовательного процесса, построенного на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе. В нем отражен ряд требований и условий, необходимых для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья, в частности детьми с РАС, которые составляют отдельную категорию обучающихся.

В «Концепции комплексного сопровождения людей с расстройствами аутистического спектра и другими ментальными нарушениями в Нижегородской области» отмечается, что «одной из актуальных проблем на сегодняшний день является интеграция людей с РАС в общество, формирование условий для их развития, взаимодействия с другими людьми и окружающим миром». Обозначены основные трудности детей с РАС: трудности коммуникативного взаимодействия, применения накопленных знаний в реальной жизни, отсутствие мотивации к овладению социально-бытовыми навыками.

Адаптированная основная образовательная программа (АООП, Программа) дошкольного образования детей с РАС Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 395 «Колобок» Советского района города Нижнего Новгорода – это образовательная программа, адаптированная для группы компенсирующей направленности детей с РАС с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей, направленная на коррекцию и компенсацию нарушений развития и социальную адаптацию данной категории детей дошкольного возраста.

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

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

Целевой раздел Программы включает в себя пояснительную записку, определяет цели и задачи Программы, принципы и подходы к формированию Программы, даёт краткую характеристику особенностей развития детей с РАС в дошкольном возрасте и их особые образовательные потребности, характеризует методические аспекты дошкольного образования детей с РАС, раскрывает его этапность, формулирует планируемые

результаты образовательной деятельности по реализации Программы в виде целевых ориентиров и принципы оценивания качества образовательной деятельности по реализации Программы. Учитывая острый дефицит специальной литературы по дошкольному образованию детей с РАС, в целевом разделе ряд положений по развитию детей с РАС даны более развёрнуто, чем это принято обычно в образовательных программах.

Содержательный раздел Программы включает описание коррекционно-развивающей работы на этапе ранней помощи и начальном этапе дошкольного образования. Направления этой работы определяются особенностями возраста и свойственными аутизму особенностями развития. Коррекционная развивающая работа, описание которой включает содержательный раздел Программы, является условием и предпосылкой реализации Программы в остальных образовательных областях с учётом особых образовательных потребностей детей с аутизмом, и направлена на обеспечение возможно более высокого уровня их социальной адаптации и социализации, интеграции в общество.

На основном этапе ДО дано описание образовательной деятельности по пяти образовательным областям (социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие); формы, способы, методы и средства реализации программы, которые отражают следующие аспекты образовательной среды: предметно-пространственная развивающая среда; характер взаимодействия со взрослыми; характер взаимодействия с другими детьми; система отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому себе.

Программа создаёт предпосылки для достижения планируемых результатов дошкольного образования аутичных детей раннего и дошкольного возраста.

В Организационном разделе представлены условия реализации Программы, ее материально-техническое обеспечение, обеспеченность методическими материалами и средствами обучения и воспитания, распорядок и/или режим дня, особенности организации предметно-пространственной развивающей среды, а также психолого-педагогические, кадровые условия реализации программы.

ДОУ самостоятельно определяет соотношение объёмов частей примерной АООП (обязательной части и части, определяемой участниками образовательного процесса) в соответствии с потребностями и возможностями ребёнка с аутизмом; это соотношение должно стремиться к доле 60% обязательной части и к 40% в части, определяемой участниками образовательного процесса. ДОУ также определяет объём коррекционно-развивающей работы, который на начальном этапе дошкольного образования при необходимости может быть единственным содержанием образовательного процесса и уменьшаться по мере смягчения трудностей, обусловленных аутизмом.

Программа также содержит рекомендации по оцениванию её достижений в форме педагогической и психологической диагностики развития детей, а также качества реализации образовательной программы дошкольной организации.

Программа завершается 9-тью Приложениями.

Настоящая Программа не рассматривается как технология дошкольного образования детей с аутизмом в строгом смысле, поскольку – в силу особенностей развития при РАС и возможностей современных методов комплексного сопровождения - не может во всех случаях гарантировать достижения желаемых результатов даже на уровне целевых установок.

По своему организационно-управленческому статусу настоящая Программа не может быть отнесена к определённым структурному типу, так как планирование работы в традиционных образовательных областях (а иногда фактически сама возможность их

освоения) зависит от результатов коррекционного процесса в начальном этапе, и определение качественно-временных характеристик Программы крайне затруднено. В то же время, при успешной динамике коррекционного процесса на основном этапе дошкольного образования детей с РАС возможен постепенный переход к модульной структуре Программы.

Программа разработана на основе:

- Проекта примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра, расположенной на сайте Федерального ресурсного центра.
- Адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)/Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – М.: Просвещение, 2021.
- Коррекционно-развивающей программы «Птичка-невеличка» /Анна Винеvская. Развитие ребёнка с аутизмом. Методическое пособие для работы с детьми, имеющими аутизм. — [б. м.]: Издательские решения, 2016.

1.1.1 Информационная справка о дошкольной образовательной организации

Полное наименование: Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 395 «Колобок».

Краткое наименование: МБДОУ «Детский сад № 395 «Колобок».

Учредитель: Администрация города Нижнего Новгорода.

Функционирует с 1975 года.

Вид: детский сад.

Адрес: 603106, г. Нижний Новгород, ул. Н. Суловой, д.15 корп.2.

Телефон: тел/факс 417-83-50

Сайт: <https://ds395.mdoy.pro>

Электронная почта: bazanowa.el@yandex.ru

Режим работы: с 6.30 до 18.30

Возрастные группы:

Группы общеразвивающей направленности:

группы раннего возраста (2 – 3 года)

группы младшего возраста (3-4 года)

группы среднего возраста (4-5 лет)

группы старшего возраста (5-6 лет)

подготовительные к школе группы (6-7 лет).

Группа компенсирующей направленности (ГКН) для детей с РАС (3-5 лет)

Численность детей: 303 чел. (возможно изменение количества из-за вновь поступающих детей).

В МБДОУ созданы условия для социально-коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического и физического развития. Детский сад оснащен необходимыми для полноценного развития детей игрушками и пособиями.

Образовательная среда МБДОУ «Детский сад № 395 «Колобок» способствует:

- охране и укреплению физического и психического здоровья детей;
- обеспечивает эмоциональное благополучие детей;
- помогает профессиональному развитию педагогических работников;
- создает условия для развивающего вариативного дошкольного образования;
- обеспечивает открытость дошкольного образования;

- создает условия для участия родителей (законных представителей) в образовательной деятельности.

Помещения МБДОУ «Детский сад № 395 «Колобок» соответствуют требованиям санитарно-эпидемиологических правил и нормативов, правилам пожарной безопасности. Средства обучения и воспитания соответствуют возрастным и индивидуальным особенностям развития детей.

1.2. ЦЕЛЬ И ЗАДАЧИ АООП

Целью настоящей Программы является обеспечение реализации коррекционно-образовательной составляющей комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) для достижения возможно более высокого уровня социальной адаптации и социализации, самостоятельности и независимости, достойного качества жизни.

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

- комплексного сопровождения аутичных детей дошкольного возраста, включая коррекцию и(или) компенсацию основных нарушений, обусловленных аутизмом, а также других сопутствующих нарушений развития различного генеза;
- оказания специализированной комплексной помощи в освоении содержания образования;
- охраны и укрепления физического и психического здоровья детей с РАС;
- обеспечения преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в соответствии с основными образовательными программами дошкольного и начального общего образования;
- создания на основе результатов коррекционно-образовательного процесса благоприятных условий развития детей с РАС в соответствии с их возможностями, индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребёнка;
- объединения коррекционных и общеразвивающих аспектов обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;
- формирования личности ребёнка с аутизмом, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирования предпосылок учебной деятельности;
- обеспечения вариативности образовательной траектории дошкольного уровня с учётом особенностей развития детей с аутизмом, включая выраженную полиморфность РАС;
- формирования социокультурной среды, соответствующей индивидуальным и психофизическим особенностям детей с РАС;
- разработку и реализацию АООП дошкольного образования ребёнка с РАС;
- сотрудничества с семьёй, в которой есть ребёнок с аутизмом, обеспечения психолого-педагогической поддержки такой семьи, повышения компетенции родителей (законных представителей) в вопросах особенностей развития детей с РАС и основах их комплексного сопровождения.

Механизмы адаптации АООП ДО для детей с РАС

Адаптация содержания Программы с учетом особых образовательных потребностей детей с РАС предполагает:

1. Конкретизацию задач и содержания АООП ДО для детей с РАС с учетом их индивидуальных особенностей и образовательных потребностей.

2. Вариативность планируемых результатов освоения Программы в соответствии с поставленными задачами и возможностями детей с РАС.

3. Индивидуализацию темпов освоения АООП. Использование методов и приемов обучения и развития с ориентацией на «зону ближайшего развития» ребенка, создание оптимальных условий для реализации его потенциальных возможностей.

4. Применение психолого-педагогической диагностики как механизма адаптации коррекционно-образовательного содержания АООП, отбор конкретного содержания воспитательной и коррекционно-образовательной работы на основе результатов психолого-педагогического изучения имеющихся у детей представлений об окружающем мире, уровня развития психологического и речевого базиса, особенностей деятельности.

5. Коррекционную направленность всего образовательно-воспитательного процесса, обеспечивающего решение задач общего развития, воспитания и коррекции недостатков социально-коммуникативного, личностного развития детей с РАС.

6. Разработку вариативного содержания образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития детей с РАС, этапов и методов ее реализации.

7. Подбор методического обеспечения (программно-методических материалов, дидактических пособий, учебных средств и оборудования) для реализации АООП.

8. Обеспечение практической направленности содержания Программы, ее связи с бытовой, предметно-практической, игровой, продуктивной деятельностью детей.

9. Особый подход к организации предметно-пространственной среды, планированию образовательной деятельности и организации жизни и деятельности детей в режиме дня.

Условия реализации АООП для детей с РАС:

- коррекционно-развивающая направленность воспитания и обучения, способствующая как общему развитию ребенка, так и компенсации индивидуальных недостатков развития;

- организация образовательного процесса с учетом особых образовательных потребностей ребенка с РАС, выявленных в процессе специального психолого-педагогического изучения особенностей развития ребенка;

- создание образовательной среды и психологического микроклимата в группе с учетом особенностей здоровья ребенка и функционального состояния его нервной системы;

- преемственность в работе учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога, тьютора, воспитателей, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре;

- «пошаговое» предъявление материала, дозирование помощи взрослого, использование специальных методов, приемов и средств, способствующих достижению минимально возможного уровня, позволяющего действовать ребенку самостоятельно;

- проведение непрерывного мониторинга развития ребенка и качества освоения АООП в специально созданных условиях;

- установление продуктивного взаимодействия семьи и дошкольной образовательной организации, активизация ресурсов семьи;

- осуществление контроля эффективности реализации Программы со стороны психолого - педагогического консилиума Учреждения.

1.3. НОРМАТИВНО-ПРАВОВАЯ БАЗА РАЗРАБОТКИ АООП

АООП разработана в соответствии с основными нормативно-правовыми документами:

1. Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации».
2. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
3. Федеральный закон от 3 мая 2012 г. № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов».
4. Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы».
5. Национальный стандарт Российской Федерации ГОСТ Р 53059-2008 «Социальное обслуживание населения. Социальные услуги инвалидам».
6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 20 сентября 2013 г. № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии».
8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 8 апреля 2014 г. № 293 «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам дошкольного образования».
9. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 августа 2013 г. № 1014 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования».
10. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 года №1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ».
11. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 15 мая 2013 г. № 26 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13 Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций».
12. Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 августа 2016 года № 1839-р).
13. Письмо Министерства образования РФ от 24 мая 2002 года №29/2141-6 «Методические рекомендации по организации работы центров помощи детям с РДА»
14. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 20 мая 2015 г. № 2/15)).
15. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования» от 31 июля 2020 г. № 373;

16. СанПиН 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организации воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи». Постановление главного государственного врача РФ от 28.09.2020 № 28;
17. СанПиН 2.3./2.4.3590-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организации общественного питания». Постановление главного государственного санитарного врача РФ от 27.10.2020 г. №32;
18. СанПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания». Постановление главного государственного санитарного врача РФ от 28.01.2021 г. № 2;
19. Концепция комплексного сопровождения людей с расстройствами аутистического спектра и другими ментальными нарушениями в Нижегородской области. Утверждена распоряжением Правительства Нижегородской области от 11 сентября 2019 г. № 928-р.

1.4. ПРИНЦИПЫ И ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ АООП

Формирование Программы осуществляется на основе положений ФГОС дошкольного образования, преломлённых в соответствии с закономерностями развития детей с РАС.

Принципы дошкольного образования и особенности развития детей с РАС в дошкольном возрасте

1. *Поддержка разнообразия детства* в заложенном во ФГОС дошкольного образования понимании связана: 1) с многообразием социальных, личностных, культурных, языковых, этнических особенностей, религиозных и иных общностей; 2) с нарастающей неопределённостью и мобильностью современного мира; 3) с умением ориентироваться в многообразии жизненных ситуаций, необходимостью сохранять свою идентичность в сочетании со способностью позитивно, конструктивно и гибко взаимодействовать с другими людьми и т.д. Поддержка такого разнообразия детства для детей с РАС очень важна, но с очень существенными условиями и оговорками.

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

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

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

При типичном развитии подготовка к этим последующим этапам в дошкольном возрасте происходит в основном имплицитно, прежде всего, в виде подражания (сначала спонтанного, потом произвольного), игры, но при аутизме на уровне диагностического признака (МКБ-10, F84.0, А) отмечаются «нарушения в ролевых и социально-имитативных играх». Таким образом, необходимо либо сформировать способность у ребёнка с РАС усваивать информацию имплицитно («из жизни», прежде всего, в простейшем случае – через произвольное подражание, потом – через игру), либо использовать (вынужденно!) в необходимом объёме эксплицитные методы обучения. Как показывает практика, целесообразно использовать оба направления, причём соотношение между ними должны быть гибкими, учитывающими индивидуальные особенности ребёнка и динамику коррекционного процесса.

Согласно ФГОС, этот принцип подразумевает полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного детства), обогащение, (амплификацию) детского развития. В условиях искажённого развития границы между этапами детства (иногда и самого детства) размыты и смещены, психический возраст по отдельным функциям может очень сильно различаться, и говорить о полноценности проживания этапов детства (как и об ампликации) без предшествующей коррекционной работы не представляется возможным.

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

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

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

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

разнообразные формы сотрудничества с семьей как в содержательном, так и в организационном планах.

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

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

4. *Возрастная адекватность образования.* При РАС трактовка понятия

«возрастная адекватность» очень сложна и неоднозначна; психический возраст по различным функциям может существенно различаться. Попытки усреднения результатов субтестов, направленных на исследование различных функций (например, при определении IQ по Векслеру), даёт результаты, требующие очень осторожной интерпретации. С точки зрения практики образования это означает, что при планировании работы необходимо ориентироваться на каждый показатель отдельно и, в то же время, необходим внимательный анализ их взаимосвязи.

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

6. *Полнота содержания и интеграция отдельных образовательных областей.* В соответствии с ФГОС дошкольного образования выделено пять образовательных областей (социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие). Деление содержательной части

Программы на эти образовательные области не означает, что каждая из этих образовательных областей реализуется независимо, многообразные связи между ними должны учитываться в коррекционно-образовательном процессе. При РАС в силу фрагментарности восприятия формирование и развитие междисциплинарных связей приобретает также коррекционное значение.

7. *Инвариантность ценностей и целей при вариативности средств реализации и достижения целей Программы.* Основная ценность Программы – ориентированность на приоритет проблем детей с РАС, обусловленных аутизмом (с учётом существующих реалий), и представленные выше цели Программы являются

инвариантными по отношению к выраженности проблем аутизма, возрасту, полу, национальной и социальной принадлежности детей с РАС. Предлагаемые Программой методические подходы и решения представляют собой вариативный спектр средств реализации и достижения целей Программы.

1.5. ЗНАЧИМЫЕ ДЛЯ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ АООП ХАРАКТЕРИСТИКИ

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

В клиническом отношении РАС в действующей в Российской Федерации Международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) относятся к диагностической группе F84 «Общие расстройства развития» (часто без перевода используется термин «первазивные», то есть всепроникающие, всеохватывающие расстройства) и включает три диагностических категории из F84: детский аутизм (F84.0), атипичный аутизм (F84.1) и синдром Аспергера (F84.5). Чётких границ между указанными диагностическими категориями нет, и эта классификация оказалась ограничено применимой в медицине и совсем неприменимой в образовательных целях.

Основными диагностическими признаками РАС являются качественные нарушения социального взаимодействия, вербальной и невербальной коммуникации и ограниченные, стереотипные и повторяющиеся паттерны интересов, поведения и видов деятельности. Эти особенности прямо связаны с социальной жизнью человека, их нарушение всегда затрудняет социальную адаптацию. Эти же признаки лежат в основе особых образовательных потребностей, обучающихся с РАС.

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

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

требуется другой подход к планированию и, по-видимому, иное методическое обеспечение.

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

В психолого-педагогическом отношении дети с РАС выделены в особую группу, поскольку взаимодействие с другими людьми (в том числе, с родителями, воспитателями, педагогами, психологами) строится несколько иначе, чем при других нарушениях развития, в связи с качественными нарушениями коммуникации и социального взаимодействия. Даже при столь тяжёлом нарушении, как слепоглухота, воспитание и обучение опирается прежде всего на взаимодействие с ребёнком в то время, как при аутизме сама коммуникация, потребность в ней искажена, а в тяжёлых случаях фактически отсутствует. Следовательно, решению традиционных задач дошкольного образования должно предшествовать хотя бы частичное преодоление, смягчение обусловленных аутизмом трудностей, прежде всего социально-коммуникативных и поведенческих. В противном случае достижение целевых ориентиров в определённых Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) дошкольного образования (ДО) образовательных областях становится весьма проблематичным.

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

Неравномерность развития проявляется в динамике усвоения материала, а именно:

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

В той или иной степени такие черты свойственны всем детям, но при аутизме разброс этих показателей, степень выраженности отклонений несравнимо большие.

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

Тонические процессы, их нарушения по мнению многих отечественных и зарубежных специалистов, играют центральную роль в патогенезе аутистических

расстройств. В практике работы с детьми с РАС это сказывается достаточно многообразно:

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

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

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

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

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

Память. У большинства детей с аутизмом наиболее значимым каналом памяти является зрительная память. В то же время, даже при отсутствии гипомнестических расстройств и формально хороших предпосылках накопления опыта, дети с аутизмом испытывают трудности с произвольной актуализацией хранящейся в памяти информации и её использованием, формально освоенные навыки чаще всего трудно переносятся в

другие условия, другую обстановку, что затрудняет обучение. Очень часто затруднён переход от декларативных форм памяти (прямое, в основном формальное запоминание) к процедурным, когда запоминание основано на содержательной связи между явлениями.

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

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

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

Отмеченные особенности развития детей с РАС, позволяют, несмотря на крайнюю полиморфность этой группы, выделить особые образовательные потребности обучающихся с РАС (см. Целевой раздел, 1.2.2.2.) и определить для каждой из этих особых образовательных потребностей спектр потенциальных образовательных решений и необходимых для этого особых образовательных условий.

Очень важно, что не только степень выраженности отмеченных проявлений, но и их генез могут быть различными (от обусловленных органическим нарушением до классических психогений), что создаёт очень большие сложности для разработки методических рекомендаций по коррекции РАС у детей дошкольного возраста, и что учтено при разработке настоящей программы.

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

- стремиться к обоснованному переходу от примитивного симультирования (на основе одновременности проявления) к формированию сенсорных образов (или предпосылок для их формирования);
- структурирование времени – в целях преодоления трудностей восприятия и усвоения успешно организованных процессов, временной организации деятельности;
- структурирование пространства – как способ преодоления трудностей выбора в пространственной организации деятельности;
- регулирование уровня сенсорной насыщенности среды в соответствии с возможностями ребёнка;

- визуализация развивающих и обучающих средств, степень которой должна соответствовать возможностям ребёнка и перспективам его развития;
- генерализация навыка – снятие (минимизация) зависимости навыка от несущественных факторов, препятствующих его переносу в другие условия; формирование функциональной значимости для ребёнка навыка как такового;
- недостаточность возможностей (иногда невозможность) усвоения «из жизни» (имплицитно) смысла происходящего, новых навыков и умений (прежде всего, через игру и произвольное подражание). Вследствие этого возникает необходимость: а) определения соотношения имплицитных и эксплицитных (специально направленных на обучение определённым навыкам и умениям) методов обучения и воспитания, б) адаптации традиционных методов обучения (как эксплицитного, так и имплицитного) с учётом особенностей развития детей с РАС;
- отклонения от типичных представлений о принципе «от простого - к сложному», поскольку в условиях искажённого развития понятия о простоте и сложности могут быть очень индивидуальны;
- использование в некоторых случаях диссоциированности формальной и содержательной сторон образовательного процесса в методических целях: добиваться сначала формального усвоения навыка, потом – по возможности – насыщения достигнутой формальности содержанием. Особенно в случае жизненных компетенций формально освоенный (но не вполне осознанный) навык может смягчить проблемы социальной адаптации и взаимодействия;
- учитывая искажённость (часто в сочетании с недоразвитием) формирования понятий при РАС, предпринимать индивидуализированные меры для оптимизации развития структуры мышления детей с аутизмом от свойственных раннему возрасту примитивных форм, учитывающих исключительно временные связи («после того - следовательно, в силу того»), к свойственной развитому мышлению схеме «индукция – понятие – дедукция». Проблемы могут касаться как формирования понятия, так и реализации понятия в конкретные воплощения, что требует внимания специалиста – и, прежде всего, в дошкольном возрасте;
- в мнемических и – особенно важно – в собственно мыслительных процессах переходить от декларативных к процессуальным механизмам с использованием соответствующих методов и технологий;
- без коррекции проблем поведения – какого бы генеза они ни были – содержательная работа по реализации программы дошкольного образования эффективной быть не может.

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

Во-первых, необходима вариативность коррекционных подходов, направленная на смягчение (в идеале – снятие) проблем, обусловленных аутизмом, без чего невозможно

эффективное освоение традиционных образовательных областей дошкольного образования, обозначенных в ФГОС ДО.

Во-вторых, необходима вариативность в традиционном понимании как способность системы образования предоставить обучающимся разнообразные варианты образовательных траекторий с целью обеспечения максимально возможной степени самореализации, для чего могут использоваться все имеющиеся в системе образования возможности с учётом перечисленных выше особенностей обучения детей с РАС.

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

Дифференциация образовательного процесса должна опираться на выделение определённых подгрупп детей с РАС на основе особенностей, непосредственно связанных с аутизмом и им обусловленных. Поскольку в настоящее время нет патогенетически обоснованной классификации аутизма или классификации, учитывающей нарушения в основных сферах, существенных для образовательного процесса в дошкольном возрасте, для этой цели более всего подходит классификация, использованная в DSM-5 (и, как ожидается, аналогичная или близкая к ней будет в МКБ-11), в основе которой – тяжесть расстройств и степень необходимой поддержки (коррекции).

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

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

Второй уровень – потребность в существенной поддержке, что проявляется:

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

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

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

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

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

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

1.5.1. Особые образовательные потребности детей с РАС

В законе «Об образовании в Российской Федерации» (ст.79, пункт 2) указано, что для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (в том числе для детей с РАС)

создаются специальные условия получения образования. В той же статье (пункт 3) поясняется, что специальные условия подразумевают специальные программы и методы, учебники и пособия, дидактические материалы и технические средства, а также использование помощников (тьюторов). Без учета особых образовательных потребностей и создания соответствующих специальных условий образования обучающихся с РАС эффективный коррекционно-образовательный процесс невозможен.

С.А.Морозов предложил следующие особые образовательные потребности детей 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 пространственно-временных характеристик 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 (последовательных,

развернутых во времени, обусловленных необходимостью проведения детального сенсорного анализа поступающей информации).

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, смыслоразличительных признаков; 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 (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, фотографиями, картинками), объёму (на определённый вид деятельности (скажем, переодевание при приходе в детский сад), день), конкретный выбор которых зависит от особенностей ребёнка, этапа работы, коррекционных задач и др.

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. В зависимости от успешности работы по развитию понимания устной речи степень визуализации может постепенно уменьшаться; иногда необходимым оказывается использование письменной речи, альтернативных форм коммуникации и др.

Необходимость структурирования пространства связана с недостаточной сформированностью восприятия у детей с РАС. Это свойственно всем маленьким детям, но

при аутизме в силу асинхронии развития такая форма восприятия сохраняется длительное

время; определённые виды деятельности оказываются жёстко связанными с определёнными участками пространства, и попытки видоизменять, нарушать сложившееся восприятие ставит 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. 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. Приемы выработки гибкости:

- 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 на участке), 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 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 пониманию жизни других людей происходит 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, неадекватный 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) образовательный процесс и 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. 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.

Как и развитие коммуникации и социального взаимодействия, коррекция проблем поведения должна начинаться как можно раньше, что позволяет в части случаев смягчить поведенческие проблемы, а в некоторых случаях, возможно, и предупредить развитие некоторых из них.

Отмеченные особые образовательные потребности отражают специфические для аутизма проблемы воспитания и обучения, однако, помимо них, трудности образовательного процесса могут быть связаны со следствиями особых образовательных потребностей (например, искажение и задержка речевого развития в силу невозможности восприятия сукцессивно организованных процессов или нарушение интеллектуального развития).

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. Без учёта структуры нарушений возможный уровень эффективности 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.

Разные 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 – очень 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;
- выявление ведущего уровня нарушений;
- определение образовательной траектории (по содержательному, деятельностному и процессуальному направлениям).

1.5.1.1. Особые образовательные потребности детей с РАС и задержкой психического развития:

- обеспечение особой пространственной и временной организации образовательной среды с учетом функционального состояния центральной нервной

системы (ЦНС) и нейродинамики психических процессов, обучающихся с ЗПР (быстрой истощаемости, низкой работоспособности, пониженного общего тонуса и др.);

- комплексное сопровождение, гарантирующее получение необходимого лечения, направленного на улучшение деятельности ЦНС и на коррекцию поведения, а также специальной психокоррекционной помощи, направленной на компенсацию дефицитов эмоционального развития, формирование осознанной саморегуляции познавательной деятельности и поведения;

- организация процесса обучения с учетом специфики усвоения знаний, умений и навыков обучающимися с ЗПР с учетом темпа учебной работы ("пошаговом" предъявлении материала, дозированной помощи взрослого, использовании специальных методов, приемов и средств, способствующих как общему развитию обучающегося, так и компенсации индивидуальных недостатков развития);

учет актуальных и потенциальных познавательных возможностей, обеспечение индивидуального темпа обучения и продвижения в образовательном пространстве для разных категорий, обучающихся с ЗПР;

- профилактика и коррекция социокультурной и школьной дезадаптации;
- постоянный (пошаговый) мониторинг результативности образования и сформированности социальной компетенции обучающихся, уровня и динамики психофизического развития;

- обеспечение непрерывного контроля за становлением учебно познавательной деятельности обучающегося с ЗПР, продолжающегося до достижения уровня, позволяющего справляться с учебными заданиями самостоятельно;

- постоянное стимулирование познавательной активности, побуждение интереса к себе, окружающему предметному и социальному миру;

- постоянная помощь в осмыслении и расширении контекста усваиваемых знаний, в закреплении и совершенствовании освоенных умений.

1.5.1.2. Особые образовательные потребности детей с РАС и умственной отсталостью

- доступность содержания познавательных задач, реализуемых в процессе образования;

- систематическая актуализация сформированных у обучающихся знаний и умений;

- обязательность непрерывности коррекционно-развивающего процесса, реализуемого, как через содержание предметных областей, так и в процессе коррекционной работы;

- специальное обучение их «переносу» с учетом изменяющихся условий учебных, познавательных, трудовых и других ситуаций;

- специальное обучение способам усвоения общественного опыта — умений действовать совместно с взрослым, по показу, подражанию по словесной инструкции;

- стимуляция познавательной активности, формирование позитивного отношения к окружающему миру.

- использование преимущественно позитивных средств стимуляции деятельности и поведения обучающихся, демонстрирующих

- доброжелательное и уважительное отношение к ним;

- развитие мотивации и интереса к познанию окружающего мира с учетом возрастных и индивидуальных особенностей ребенка к обучению и социальному взаимодействию со средой.

1.6. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С РАС

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

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

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

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

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

Собственно, коррекционная работа и освоение содержания образовательных областей близки содержательно (общность сфер развития) и функционально (результаты

коррекционной работы – предпосылка и условие освоения программ образовательных областей), однако между ними есть и существенные различия; в связи с этим постепенный переход от специальных методов коррекции аутизма к использованию традиционных методов дошкольного образования предполагает решение нескольких задач.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- все названные подходы стараются идти «от ребёнка» (хотя трактуют этот принцип не вполне одинаково);
- отводится большая роль привлечению родителей к работе с их ребёнком;
- принципиально допускается параллельное использование других методов;
- подразумевается или не отрицается (особенно в рамках эмоционально-смыслового подхода) использование психофармакотерапевтических средств.

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

Психолого-педагогическое сопровождение детей с РАС продолжается на протяжении длительного времени, многие годы, коррекционная работа является актуальной в течение всего дошкольного периода, но её место в общей структуре сопровождения меняется в зависимости от результатов. Если в начале дошкольного периода коррекция основных проявлений аутизма может быть единственным содержанием сопровождения, то по мере смягчения и(или) преодоления поведенческих, социально-коммуникативных, речевых проблем осуществляется постепенный переход от чисто коррекционных методов к традиционным развивающим методам с использованием необходимых коррекционных приёмов, доля последних постепенно уменьшается, но может в той или иной форме сохраняться столько времени, сколько это необходимо.

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

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

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

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

1.7. ПЛАНИРУЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОСВОЕНИЯ АООП

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

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

Настоящие требования являются ориентирами для:

а) построения образовательной политики на соответствующих уровнях с учетом целей дошкольного образования, общих для всего образовательного пространства Российской Федерации;

б) решения задач: формирования Программы; анализа профессиональной деятельности; взаимодействия с семьями;

в) изучения характеристик образования детей дошкольного возраста;

г) информирования родителей (законных представителей) и общественности относительно целей дошкольного образования, общих для всего образовательного пространства Российской Федерации.

Целевые ориентиры не могут служить непосредственным основанием при решении управленческих задач, включая:

- аттестацию педагогических кадров;
- оценку качества образования;
- оценку как итогового, так и промежуточного уровня развития детей, в том числе в рамках мониторинга (в том числе в форме тестирования, с использованием методов, основанных на наблюдении, или иных методов измерения результативности детей);
- оценку выполнения муниципального (государственного) задания посредством их включения в показатели качества выполнения задания;
- распределение стимулирующего фонда оплаты труда работников организации.

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

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

- понимает обращённую речь на доступном уровне;
- владеет элементарной речью (отдельные слова) или обучен альтернативным формам общения;
- владеет некоторыми конвенциональными формами общения (вербально/невербально);
- выражает желания социально приемлемым способом;
- возможны элементарные формы взаимодействия с родителями, другими знакомыми взрослыми и детьми;

- выделяет себя на уровне узнавания по фотографии;
- выделяет родителей и знакомых взрослых;
- различает своих и чужих;
- повторяет единичные игровые действия, подражая взрослым;
- 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.

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

- владеет простыми формами речи (двух-трёхсложные предложения, простые вопросы) или (иногда) альтернативными формами общения;
- владеет конвенциональными формами общения (вербально/невербально);
- может поддерживать элементарный диалог (чаще – формально);
- отвечает на вопросы в пределах ситуации общения;
- возможно ограниченное взаимодействие с родителями, другими знакомыми взрослыми и детьми;
- выделяет себя, родителей, специалистов, которые с ним работают;
- различает людей по полу, возрасту;
- поведение контролируется, но без возможностей гибкой адаптации к ситуации;
- владеет поведением в учебной ситуации без возможностей гибкой адаптации;
- участвует в групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы и т.п.) под руководством взрослых;
- может выполнить 2-3 игровых сюжета (формально): накормить куклу, положить спать, покатасть на коляске;
- знает основные цвета и геометрические формы;
- знает буквы, владеет техникой чтения частично;
- может писать по обводке;
- различает «выше – ниже», «шире – уже» и т.п.
- есть прямой счёт до 10;

- выполняет физические упражнения по показу и инструкции (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем взрослых;
- имеет на уровне стереотипа представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
- владеет основными навыками самообслуживания (одеваться /раздеваться, при приёме пищи, в туалете), может убирать за собой (игрушки, посуду).

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

- владеет речью (альтернативные формы общения необходимы в очень редких случаях);
- иницирует общение (в связи с собственными нуждами);
- может поддерживать диалог (часто – формально);
- владеет конвенциональными формами общения с обращением;
- взаимодействует со взрослыми и сверстниками в обучающей ситуации (ограниченно);
- выделяет себя как субъекта (частично);
- поведение контролируется с элементами самоконтроля; требуется поддержка в незнакомой и(или) неожиданной ситуации;
- владеет поведением в учебной ситуации;
- владеет социально-имитативной и ролевой игрой (в основном, формально);
- владеет техникой чтения, понимает простые тексты;
- складывает и вычитает в пределах 5-10;
- сформированы представления о своей семье, Отечестве;
- знаком с основными явлениями окружающего мира;
- выполняет физические упражнения по показу, инструкции и расписанию (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем взрослых;
- имеет представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
- участвует в некоторых групповых подвижных играх с правилами;
- владеет основными навыками самообслуживания (одеваться /раздеваться, при приёме пищи, в туалете), может убирать за собой (игрушки, посуду);
- принимает участие в уборке квартиры, приготовлении пищи;
- умеет следовать расписанию (в адекватной форме) в учебной деятельности и в быту.

1.8. ПРИНЦИПЫ ОЦЕНИВАНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РЕАЛИЗАЦИИ АООП

Концептуальные основания оценки качества образовательной деятельности определяются требованиями Федерального закона «Об образовании в Российской

Федерации», а также ФГОС дошкольного образования, в котором определены государственные гарантии качества образования.

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

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

Целевые ориентиры, представленные в Программе:

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

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

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

Программа предоставляет Организации право самостоятельного выбора инструментов педагогической и психологической диагностики развития детей, в том числе, его динамики.

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

- 1) поддерживает ценности развития и позитивной социализации ребёнка дошкольного возраста с РАС;
- 2) учитывает факт разнообразия путей развития ребёнка с РАС;
- 3) ориентирует систему дошкольного образования на поддержку вариативности используемых образовательных программ и организационных форм дошкольного образования для детей дошкольного возраста с РАС;
- 4) обеспечивает выбор методов и инструментов оценивания для семьи, образовательной организации и для педагогов Организации в соответствии:
 - с разнообразием вариантов развития ребенка с РАС в дошкольном детстве,

- разнообразием вариантов образовательной среды,
 - разнообразием местных условий в разных регионах и муниципальных образованиях Российской Федерации;
- 5) представляет собой основу для развивающего управления программой дошкольного образования для детей с РАС на уровне дошкольной образовательной организации, обеспечивая тем самым качество основных образовательных программ дошкольного образования в разных условиях.

Программой предусмотрена система мониторинга динамики развития детей, динамики образовательных достижений и включающая:

- психолого-педагогические наблюдения,
- психолого-педагогическую диагностику, связанную с оценкой эффективности педагогических действий с целью их дальнейшей оптимизации на основании психолого-педагогического обследования детей с РАС. Авторы А.В. Хаустов, Е.Л. Красносельская, С.В. Воротникова, Ю.И. Ерофеева, Е.В. Матус, А.И. Станина, И.М. Хаустова, Т.В. Шептунова (Приложение 9.).

Программой предусмотрены следующие уровни системы оценки качества:

- внутреннее самообследование, оценка, самооценка дошкольной образовательной организации;
- внешняя оценка дошкольной образовательной организации, в том числе независимая профессиональная и общественная оценка.

На уровне образовательной организации система оценки качества реализации Программы решает задачи:

- повышения качества реализации программы дошкольного образования;
- реализации требований Стандарта к структуре, условиям и целевым ориентирам основной образовательной программы дошкольной организации;
- обеспечения объективной экспертизы деятельности Организации в процессе оценки качества адаптированной программы дошкольного образования детей с РАС;
- задания ориентиров педагогам в их профессиональной деятельности и перспектив развития самой Организации;
- создания оснований преемственности между дошкольным и начальным общим образованием обучающихся с РАС.

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

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

II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

2.1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

Образовательная деятельность с квалифицированной коррекцией недостатков в психофизическом развитии детей с РАС по реализации АООП осуществляется в ходе

режимных моментов, специально организованной образовательной деятельности, самостоятельной деятельности детей, взаимодействия с семьями детей.

Коррекционно-развивающая работа строится с учетом особых образовательных потребностей детей с РАС и заключений психолого-медико-педагогической комиссии, а для детей с инвалидностью – с учетом индивидуальной программы реабилитации и абилитации (ИПРА).

2.2. ОПИСАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.2.1. Этап ранней помощи детям с РАС

Фактически этап ранней помощи должен продолжаться столько времени, сколько потребуется для формирования минимального уровня социально-коммуникативных и поведенческих навыков, достаточного для участия ребёнка с РАС в групповых занятиях.

ФГОС ДО выделяет пять образовательных областей, что в период ранней помощи не представляется оправданным, так как успешная работа в соответствии с этими областями возможна только при условии смягчения (в идеале преодоления) трудностей, связанных с аутизмом. В ранней помощи детям с РАС выделяют приоритетные направления коррекционно-развивающей работы, что в какой-то степени условно, так как на практике их полностью разделить невозможно (что ведёт к некоторому количеству неизбежных повторов), но из методических соображений, с опорой на ведущее направление сопровождения всё же целесообразно.

Таких направлений десять:

- развитие эмоциональной сферы;
- развитие сенсорно-перцептивной сферы;
- формирование предпосылок интеллектуальной деятельности;
- формирование и развитие коммуникации;
- речевое развитие;
- профилактика формирования проблем поведения и их коррекция;
- развитие двигательной сферы и физическое развитие;
- формирование навыков произвольного подражания и развитие игровой деятельности;
- обучение элементам навыков самообслуживания и бытовых навыков;
- формирование навыков самостоятельности.

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

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

Учитывая прямую связь основных симптомов аутизма с социальной жизнью человека, первазивный характер расстройств при РАС, коррекционная работа рассматривается как условие и предпосылка второй составляющей Программы, то есть

дошкольное образование при РАС должно начинаться с решения проблем первой, коррекционной составляющей с постепенным переходом ко второй, развивающей составляющей.

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 содержание образовательных областей.

2.2.1.1. Развитие эмоциональной сферы

Эмоциональные нарушения занимают очень важное место в структуре аутистических расстройств не только с клинико-психологических позиций, но в связи с непосредственной связью с тоническим блоком мозга, нарушение которого часто рассматривается как основное при аутизме. Отдельные задачи эмоционального развития входят в другие приоритетные направления сопровождения.

1. Установление эмоционального контакта с аутичным ребёнком – очень важный момент не только в эмоциональном развитии ребёнка с аутизмом, но и его сопровождении в целом. В раннем детстве в установлении эмоционального контакта следует опираться на потенциально более зрелую в этом возрасте сомато-вегетативную сферу: взаимодействие с ребёнком при переодевании и выполнении гигиенических процедур, в связи с кормлением, сном, купанием, прогулками – и тактильный, и речевой, и – по возможности – зрительный контакты должны происходить в эмоционально приятной, комфортной атмосфере. В то же время, необходимо чётко понимать, что приятные ощущения не являются самоцелью: это средство формирования потребности в контакте, взаимодействии – сначала, как правило, с мамой, потом – с другими близкими и так далее. Контакт не должен быть сам по себе, он должен перейти в совместное действие взрослого с ребёнком.

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

- формирование способности выделять признаки эмоционального состояния других людей и адекватно на них реагировать;
- развитие способности к эмоциональному резонансу, в перспективе – к сопереживанию, сочувствию, состраданию;
- уметь выделять определённые явления окружающего мира (голоса людей и их лица, звуки музыкальных инструментов, природные и бытовые звуки, природные явления и др.), связывая их с тем или иным эмоциональным смыслом (используя различные приёмы, например, эмоциональное заражение);

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

2.2.1.2. Развитие сенсорно-перцептивной сферы

Согласно DSM-5 и МКБ-11 особенности сенсорно-перцептивной сферы относят к одним из основных признаков аутизма. Именно через сенсорные каналы человек – в том числе и ребёнок с аутизмом – получает всю непосредственную информацию об окружающем мире. От уровня развития сенсорно-перцептивной сферы, качественных характеристик восприятия зависит не только накопление чувственного опыта и формирование сенсорных образов, но и фактически всё психическое и физическое развитие человека.

Содержание направления включает 7 подразделов: «Зрительное восприятие», «Слуховое восприятие», «Кинестетическое восприятие», «Восприятие запаха», «Восприятие вкуса» и «формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина)», «Полисенсорное восприятие». Содержание каждого раздела представлено по принципу «от простого к сложному». Сначала проводится работа, направленная на расширение диапазона воспринимаемых ощущений ребенка, стимуляцию активности. Под активностью подразумеваются психические, физические, речевые реакции ребенка, например, эмоционально-двигательная отзывчивость, концентрация внимания, вокализация. В дальнейшем в ходе обучения формируются сенсорно-перцептивные действия. Ребенок учится не только распознавать свои ощущения, но и перерабатывать получаемую информацию, что в будущем поможет ему лучше ориентироваться в окружающем мире.

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

Зрительное восприятие:

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

- развивать способность переключать зрительное внимание с одного предмета на другой, с одной детали предмета на другую деталь того же предмета;
 - формировать умение выделять изображение объекта из фона;
- создавать условия для накопления опыта реагирования на зрительные стимулы.

Слуховое восприятие:

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

Тактильное и кинестетическое восприятие:

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

Восприятие вкуса:

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

Восприятие запаха:

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

Формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина)

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

Формирование полисенсорного восприятия:

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

2.2.1.3. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности

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

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

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

Используются следующие виды заданий:

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

2.2.1.4. Формирование и развитие коммуникации

Освоение содержания этого приоритетного направления проводится в процессе взаимодействия детей с ближним социальным окружением и рассматривается как основа формирования потребности в общении, форм и способов общения, а в дальнейшем – игровой деятельности или её предпосылок, основ развития личности ребенка с аутизмом.

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

Основополагающим является формирование способов принятия, установления и поддержания контакта ребенка со взрослым и научение малыша приемам взаимодействия со взрослыми. Большую роль играет эмоциональный контакт с близким взрослым (матерью, отцом), который является важным звеном становления мотивационной сферы ребёнка.

Содержание этого приоритетного направления коррекционно-развивающей работы подразделяется на:

- формирование потребности в коммуникации, развитие эмоциональных средств общения ребенка с матерью и другими близкими взрослыми, формирование способности принимать контакт;
- развитие взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками;
- развитие основ социального поведения, в том числе предпосылок учебного поведения.

Формирование потребности в коммуникации, развитие эмоциональных средств общения ребенка с матерью и другими близкими взрослыми, формирование способности принимать контакт:

- формировать потребность в общении с близким взрослым в процессе удовлетворения физических потребностей ребенка;
- формировать у ребенка эмоциональную отзывчивость через теплые эмоциональные отношения с матерью, чувства доверия и привязанности к близким взрослым;
- создать условия для пробуждения у ребенка ответных реакций на контакт с ним близкого взрослого;
- формировать эмоционально-личностные связи ребенка с близкими взрослыми, положительное взаимодействие между матерью и младенцем: синхронность, взаимность, совместное изменение поведения, настроенность друг на друга;
- стимулировать установление и поддержание контакта ребенка с близким взрослым глаза в глаза, улыбки и вербализации, развитие ритмического диалога;
- укреплять визуальный контакт ребенка с близким взрослым в процессе телесных игр;
- формировать умение фиксировать взгляд на близком взрослом;
- формировать умения прослеживать взглядом за близким человеком, его указательным жестом как основного вида предпосылок проявления внимания к совместному действию.

Развитие взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками:

- создавать предпосылки для возникновения у ребенка ощущения психологического комфорта, уверенности и раскрепощенности в новом пространстве, с новыми людьми;
- формировать навыки активного внимания;
- формировать умение отслеживать источник звука взглядом и/или поворотом головы в сторону источника звука;
- вызывание реакции на голос поворотом головы и взглядом в сторону говорящего;

- формировать поддержание эмоционального контакта со взрослым и концентрацию внимания ребёнка на контакте в процессе игрового и речевого взаимодействия;
- вызывать у ребёнка эмоционально положительные голосовые реакции и устанавливать на их основе контакт;
- вызывать эмоционально положительное реагирование на социально-коммуникативные игры, пение взрослого с использованием разнообразных игрушек и игр;
- создавать возможность совместных действий с новым взрослым (педагогом);
- стимулировать взгляд на объект, на который указывает и смотрит взрослый;
- формировать толерантное отношение и (по возможности) интерес к другим
- детям;
- вызывать интерес к совместным действиям со сверстником в ситуации, организованной взрослым (активным движениям, музыкальным играм, предметно-игровым, продуктивным видам деятельности);
- формировать умение непродолжительное время играть рядом со сверстником;
- совершенствовать умения действовать по подражания взрослому и сверстнику.

Развитие основ социального поведения (предпосылок учебного поведения, профилактика / коррекция проблемного поведения):

- учить откликаться на своё имя;
- формировать умение выделять (показывать) по речевой инструкции взрослого основные части своего тела и лица (покажи, где голова, нос, уши, руки, живот и т.д.);
- формировать умение пользоваться рукой как средством коммуникации, выполняя согласованные, направленные на другого человека движения рукой;
- учить ориентироваться на оценку своих действий взрослым, изменять свое поведение с учетом этой оценки;
- формировать предпосылки учебного поведения: учить соблюдать определённую позу, слушать педагога, выполнять действия по подражанию и элементарной речевой инструкции;
- учить адекватно вести себя на занятиях в паре со сверстником, с группой;
- предупреждать неадекватные реакции на смену режимных моментов: питание, сон, бодрствование (с использованием расписания и/или на основе стереотипа поведения).

2.2.1.5. Речевое развитие

Общение – неотъемлемая составляющая социальной жизни человека. Специфические нарушения развития ребенка значительно препятствуют и ограничивают его полноценное общение с окружающими. У детей с повышенным риском формирования

РАС, отсутствует или слабо выражена потребность в коммуникативных связях, имеются трудности выбора и использования форм общения, включая коммуникативную речь и целенаправленность речевой деятельности. У детей целевой группы наблюдается несформированность языковых средств и/или недоразвитие речи и ее функций, прежде всего коммуникативной, а также познавательной, регулирующей.

В связи с этим, обучение детей речи и коммуникации должно включать целенаправленную психологическую работу по формированию у них потребности в общении, на развитие речевых механизмов.

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

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

Развитие потребности в общении:

- формировать аффективно-личностные связи у ребенка с близкими взрослыми как основу возникновения интереса к общению;
- развивать эмоциональные средства общения ребенка с близкими взрослыми;
- формировать умение принимать контакт,
- формировать умения откликаться на свое имя;
- формировать потребность в речевых высказываниях с целью общения со взрослыми и сверстниками;
- формировать понимание жестовой инструкции взрослого с речевым сопровождением, используя элементарные жесты во взаимодействии с педагогом;
- учить использовать доступные средства коммуникации со взрослым (жесты, слова: «привет, пока, на, дай»);
- стимулировать речевые проявления и инициативу детей: обращения, просьбы, требования;
- стимулировать речевые реакции в процессе общения с близким взрослым.

Развитие понимания речи:

стимулировать внимание ребёнка к звучащей речи взрослого, интонации, голосу, зрительному восприятию ребенком говорящего, дополняя речь естественными жестами, мимикой, указаниями на предметы;

- активизировать восприятие речи на слух, называя новые звуки, слоги, слова, связанные с предметом, игрушкой, которая привлекает ребенка, на которую он направляет свой взгляд;
- создавать условия для развития слухового восприятия при использовании различных игр с музыкальными игрушками;
- формировать умение находить близко расположенный предмет, который называет взрослый;
- учить по просьбе находить и приносить игрушку, которая расположена далеко от ребенка;
- создавать условия для восприятия различных интонаций речевых высказываний (побуждающих, одобрительных, строгих, запрещающих), подкрепляя интонацию соответствующей мимикой лица и естественными жестами;

- учить выполнять запрет: «Нельзя!», «Стоп!»;
- формировать взаимосвязь между движением и его словесным обозначением, комментируя действия ребенка и собственные движения речью;
- учить выполнять просьбы, подкрепленные жестом: «Дай!»;
- учить выполнять простые инструкции сопровождаемые, соответствующим жестом: «иди ко мне», «сядь» и т.д.;
- учить выполнять простые инструкции, предъявляемые без жеста;
- учить детей слушать песенки взрослого, стихи, фиксировать взгляд на артикуляции взрослого;
- активизировать речевые реакции детей, совместно рассматривая предметы, игрушки, картинки и т.д.;
- учить показывать по просьбе знакомые предметы и их изображения.

Развитие экспрессивной речи, в том числе средствами невербальной коммуникации:

- стимулировать использование жеста, указывающего на желаемый объект, что бы выразить просьбу;
- учить выражать просьбу с помощью вокализации, которая может сопровождаться взглядом и/или жестом, указывающим на желаемый предмет;
- учить выражать просьбу о помощи, протягивая предмет взрослому;
- стимулировать произнесение звуков/слогов/слов по очереди со взрослым;
- учить выражать отказ социально адекватными средствами (например, движением головы или кисти);
- учить указывать пальцем на близко (до 1м) расположенный желаемый предмет;
- стимулировать фиксацию взгляда на лице взрослого, для получения желаемого предмета;
- учить делать выбор, показывая пальцем на один из 2-х предложенных предметов;
- стимулировать использование вокализации/звука/слога/слова и взгляда для выражения просьбы;
- учить показывать указательным пальцем на желаемый отдаленно расположенный (1 и более метров) предмет;
- создавать условия для развития активных вокализаций;
- стимулировать произнесение пяти и более согласных в спонтанной вокализации и лепете;
- создавать условия для формирования невербальных средств коммуникации: умение фиксировать взгляд на лице партнера, смотреть в глаза партнера по общению;
- учить детей пользоваться рукой как средством коммуникации, выполняя согласованные, направленные на другого человека движения рукой, телом и глазами;
- учить детей подражать действиям губ взрослого в русле простой артикуляционной гимнастики;
- побуждать к звукоподражанию;
- создавать условия для активизации детей к речевым высказываниям в результате действий с игрушками («паровоз – ту-ту», «самолет - ууу»);
- учить детей отвечать на вопросы: «Хочешь пить?» – «Да», «Нет», «Хочу», «Не хочу»; выражать свои потребности словом: «Дай пить», «Хочу сок», «Хочу спать» (в дальнейшем – с обращением).

2.2.1.6. Профилактика формирования проблем поведения и их коррекция

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

Стереотипии, которые традиционно рассматривают как одну из форм проблемного поведения, в силу их особого положения в клинико-психологической структуре рассматриваются отдельно.

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

Можно выделить основные составляющие (отчасти этапы) сопровождения:

1. Создание эмоционально положительной атмосферы в окружении ребёнка исключительно важно не только в плане профилактики и коррекции проблем поведения, но для развития ребёнка в целом. Положительные эмоции способствуют повышению общего (в том числе психического) тонуса, создают благоприятный фон для установления контакта и развития взаимодействия, общения с ребёнком;
2. Установление эмоционального контакта также нужно для всех направлений сопровождения, но в рамках ранней помощи – особенно важно, необходимо, так как эмоциональный контакт ребёнка с аутизмом с взрослым (прежде всего, с матерью) делает приобретённые навыки более стойкими, не требующими постоянного подкрепления, ориентирует на естественные, эмоциональные формы поощрения / подкрепления;
3. Определение функции проблемного поведения необходимо проводить для определения конкретного направления помощи. Вне зависимости от используемого коррекционного подхода лучше всего проводить определение функции проблемного поведения в соответствии с технологиями АВА, поскольку этот путь более объективен и хорошо структурирован. Необходимо помнить, что в части случаев проблемное поведение может быть эндогенным по происхождению и мало зависеть от внешних факторов; в этом случае необходима консультация с врачом – детским психиатром;
4. Если функция проблемного поведения установлена (основные функции – избегание неприятного (нарушение привычного стереотипа, непонимание происходящего, общение в некомфортной для ребёнка форме, непривлекательное занятие, сверхсильные сенсорные стимулы, внутренний дискомфорт и др.) и получение желаемого), необходимо в соответствии с используемым коррекционным подходом и с учётом индивидуальных

особенностей ребёнка разработать программу по предупреждению ситуаций, провоцирующих проблемное поведение (например, обучение адекватным способам обозначать свои желания: не криком или плачем, а указательным жестом и т.д.);

5. В случае возникновения эпизода проблемного поведения:

а) никаким образом не обнаруживать негативных эмоциональных реакций, так как они могут подкреплять проблемное поведение;

б) не допускать, чтобы ребёнок решал проблемную ситуацию (получение желаемого, избегание неприятного и др.) с помощью крика, плача, агрессии и т.д., так как это может закрепить нежелательную поведенческую реакцию;

в) использовать те или иные способы коррекции проблем поведения (переключение, игнорирование, тайм-аут и др.).

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

- в раннем возрасте в определённый период стереотипии свойственны типичному развитию;
- стереотипии возможны не только при аутизме, но и при других нарушениях развития (например, при умственной отсталости, ДЦП);
- определение стереотипий в поведенческой терапии расширительно (повторяющиеся нефункциональные движения, действия, интересы) и включает несколько патогенетических вариантов, из которых психолого-педагогические методы коррекции являются основными для гиперкомпенсаторно-ауто стимуляционных, компенсаторных и психогенных. По феноменологии в раннем возрасте наиболее характерны двигательные и сенсорно-двигательные стереотипии. Особого внимания заслуживают оральные стереотипии: в норме они наблюдаются не дольше, чем до двух месяцев («оральные автоматизмы»), и сохранение их в более позднем возрасте всегда следует рассматривать как знак необходимости консультации с неврологом.

Общий алгоритм работы со стереотипиями в раннем возрасте таков:

1. Динамическое наблюдение за любыми (как правило, двигательными) проявлениями, напоминающими стереотипии: время появления, возрастная динамика и устойчивость во времени, зависимость от внешних факторов (возможность отвлечь, переключить, связь с пресыщением, утомлением, эмоциональным состоянием и др.);

2. Отнесение стереотипий к возрастным особенностям или к проявлениям нарушений развития, возможное наличие связи с аутизмом;

3. Квалификация стереотипий по феноменологическим и патогенетическим признакам;

4. Выбор коррекционного подхода, адекватного возрасту, индивидуальным особенностям ребёнка и варианту стереотипии;

5. Собственно коррекционная работа с обязательным привлечением к ней семьи.

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

2.2.1.7. Развитие двигательной сферы и физическое развитие

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

Формирование предметно-манипулятивной деятельности:

- развивать различные виды захвата и удержание предметов в руке;
- вызывать двигательную активность на интересный, новый, яркий предмет (игрушку), учить тянуться рукой к этому предмету;
- формировать противопоставление большого пальца другим пальцам руки при захвате предмета;
- учить рассматривать игрушку в своей руке, переключая ее из одной руки в другую, выполнять действия в русле комбинативной игры;
- формировать умение ставить игрушку (предмет) на определенное место;
- формировать умение удерживать предметы (игрушки) двумя руками и отдавать по просьбе взрослому (позже сверстнику);
- учить детей брать предметы (игрушки) щепотью (тремя пальцами) одной руки;
- учить снимать и нанизывать шарики/колечки на стержень без учета размера;
- учить вставлять в прорези коробки соответствующие плоскостные фигурки;
- вызывать интерес к объемным формам, учить опускать объемные геометрические фигуры в разнообразные прорези коробки (выбор из 2 – 3 форм);
- учить использовать музыкальную игрушку, нажимая на разные кнопки указательным пальцем и прослушивая разные мелодии;
- создавать ситуации для формирования взаимодействия обеих рук.

Формирование предметно-практических действий (ППД)

Предметно-практические действия являются ведущей деятельностью ребенка в раннем возрасте и начинаются на уровне неспецифических манипуляций. Обучение направлено на формирование специфических манипуляций, которые в дальнейшем преобразуются в произвольные целенаправленные действия с различными предметами и материалами. У детей группы повышенного риска формирования РАС действия с предметами часто приобретают стереотипный характер, поэтому одной из задач сопровождения становится развитие ППД без усиления стереотипий.

Действия с материалами:

- формировать умения: сминать, разрывать, размазывать, разминать, пересыпать, переливать, наматывать различный материал (следует выбирать те действия и материалы, которые не относятся к сверхценным и/или не вызывают негативных аффективных реакций);
- знакомить со свойствами отдельных материалов (мягкий, твёрдый, текучий, сыпучий, пластичный и др.).

Действия с предметами (с соблюдением тех же предосторожностей в отношении провоцирования и/или поддержки формирования стереотипий):

- развивать манипулятивные действия с предметами (до того момента, когда они перестают соответствовать возрастным нормам);
- формировать умения захватывать, удерживать, отпускать предмет;
- учить толкать предмет от себя и тянуть предмет по направлению к себе;
- формировать умения вращать, нажимать, сжимать предмет (вращений лучше избегать);
- формировать умения вынимать / складывать предметы из ёмкости / в ёмкость, перекладывать предметы из одной ёмкости в другую;
- учить вставлять предметы в отверстия, нанизывать предметы на стержень, нить;
- активизировать ППД (хватания, бросания, нанизывания, вращения и др.) при использовании совместных или подражательных действий (Опасность формирования стереотипий!);
- формировать способы усвоения общественного опыта на основе ППД (действия по подражанию, образцу и речевой инструкции);
- учить действовать целенаправленно с предметами-инструментами, учитывая их функциональное назначение и способы действия (ложкой, лейкой, молоточком, маркером, сачком, тележкой с веревочкой и др.);
- создавать условия для развития познавательной активности ребенка через выделение предметов из окружающей среды.

Общефизическое развитие:

- формировать у детей интерес к физической активности и совместным физическим занятиям со взрослыми (в дальнейшем – по возможности – со сверстниками);
- создавать условия для овладения ползанием: формирование координированного взаимодействия в движениях рук и ног;
- учить детей ползать по ковровой дорожке, доске, по наклонной доске, залезать на горку с поддержкой взрослого и самостоятельно спускаться с нее;
- продолжать совершенствовать навык проползать через что-то (ворота, обруч) и перелезать через что-то (гимнастическая скамейка, бревно);

- учить перешагивать через легко преодолимое препятствие (ручеек, канавку, палку).
- учить детей играть с мячом («лови – бросай», бросать в цель и т.д.);
- формировать умения удерживать предметы (игрушки) двумя руками, производить с ними некоторые действия (мячи, рули, обручи).
- создавать условия для овладения умениями бегать;
- учить ходить по лесенке вверх со взрослым, а затем и самостоятельно;
- формировать у детей потребность в разных видах двигательной деятельности;
- развивать у детей координацию движений;
- учить выполнять физические упражнения без предметов и с предметами;
- учить выполнять упражнения для развития равновесия;
- учить детей ходить друг за другом, держась за веревку рукой;
- учить детей ходить по «дорожке» и «следам»;
- учить переворачиваться из одного положения в другое: из положения «лежа на спине» в положение «лежа на животе» и обратно;
- учить детей прыгивать с высоты (с гимнастической скамейки – высота 15-20 см);
- учить детей подползать под веревку, под скамейку;
- формировать правильную осанку у каждого ребенка;
- тренировать у детей дыхательную систему,
- создавать условия в группе для эффективной профилактики простудных и инфекционных заболеваний и для закаливания организма.

Подвижные игры

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

- воспитывать у детей интерес к участию в подвижных играх;
- закреплять сформированные умения и навыки,
- стимулировать подвижность, активность детей, если таковая недостаточна; организовывать и направлять двигательную активность при её не целенаправленности или при двигательной расторможенности ребёнка;
- развивать взаимодействие со взрослыми и сверстниками.
- создавать условия для формирования у детей ориентировки в пространстве, умения согласовывать свои движения с движениями других играющих детей.

2.2.1.8. Формирование произвольного подражания и предпосылок игровой деятельности

Произвольное подражание и игра для детей дошкольного возраста являются естественными формами деятельности, освоения окружающего мира. При аутизме развитие этих и других имплицитных способов познания мира затруднено (в тяжёлых случаях спонтанно фактически не развивается). Трудности связаны, прежде всего, с основными признаками аутизма, поэтому развитие игровой деятельности, выбор видов и форм игры должны опираться на актуальный уровень и зону ближайшего развития ребёнка в коммуникативном и речевом развитии, памяти, внимании, воображении, моторике и др. Вектор развития / обучения в этом приоритетном направлении (на весь период ДО образования и при необходимости дольше) следует естественной логике: (1) произвольное подражание; (2) различные виды игры - от манипулятивной, «с правилами», символической до социально-имитативной, ролевой и сюжетной (возможны варианты в связи с индивидуальными особенностями).

В раннем возрасте первой задачей этого направления, как правило, является обучение произвольному подражанию. Большинству детей с аутизмом оно исходно не доступно и спонтанно формируется с трудом и не во всех случаях. Следует отработать навык произвольного подражания как можно раньше, так как он важен не только как форма взаимодействия, но и как имплицитный способ обучения (особенно с учётом высокой частоты интеллектуальной недостаточности при РАС). Могут быть использованы как методы АВА, так и эмоционально ориентированных подходов.

В раннем возрасте основными задачами этого направления, как правило, являются:

- овладеть произвольным подражанием на основе методов АВА или иных коррекционных подходов;
- учить действовать целенаправленно с игрушками и другими предметами по подражанию в процессе предметно-игровых действий с взрослым (вставить фигурки в пазы; расставить матрешки в свои домики и т.д.);
- учить действовать целенаправленно с игрушками на колёсах (катать каталку, катать коляску с игрушкой, и др.), не переходя в аутистимуляцию;
- учить детей выполнять движения и действия по подражанию действиям взрослого;
- учить детей выполнять двигательные упражнения по образцу и речевой инструкции.

2.2.1.9. Формирование элементов навыков самообслуживания и бытовых навыков

Трудности усвоения жизненных компетенций являются одной из основных проблем в достижении хотя бы элементарного уровня целей сопровождения лиц с аутизмом. Навыки, сформированные в раннем детстве, хорошо закрепляются (при аутизме тем более в силу склонности к формированию стереотипов), поэтому начинать обучение в этой сфере следует – на доступном уровне - по возможности раньше. Очень важно подчеркнуть, что здесь (как и в случае коррекции проблем поведения) необходимо единство позиций и действий профессионалов и семьи. Наиболее существенным является создание условий для участия ребёнка в исполнении повседневных бытовых действий (одевание/раздевание, приём пищи, различные гигиенические процедуры и др.)

- сначала на уровне пассивного участия (отсутствия негативизма),
- далее с постепенным подключением к действиям взрослого,
- возрастанием «доли участия» ребёнка с тенденцией к полной самостоятельности, достижимой в раннем возрасте далеко не всегда и не во всех видах деятельности.

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

2.2.1.10. 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.

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

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

2.2.1.11. Другие приоритетные направления образовательной деятельности

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

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

То же – и даже в большей степени – относится к художественно-эстетическому развитию: полноценному выделению этого приоритетного направления (в дальнейшем образовательной области) препятствует подавляющее большинство детей

группы риска по РАС к соответствующей деятельности по социально-коммуникативному, речевому развитию, уровню сформированности активного внимания и др.

2.2.2. Начальный этап дошкольного образования детей с РАС

Переход к начальному этапу ДО детей с РАС происходит в возрасте 3-4 лет, когда диагноз РАС установлен, а проведённые занятия (которые следует рассматривать не только как коррекционно-развивающие, но и как диагностические) позволяют в основном определить профиль развития ребёнка, создают возможность обоснованно выбрать ведущий коррекционный подход. В начальном этапе ранняя помощь не только продолжается, но развивается, становится более дифференцированной и методически определённой.

В настоящее время профессиональное сопровождение большинства детей с аутизмом по тем или иным причинам начинается после трёх лет, без ранней помощи, поэтому первые полтора-два месяца занятий становятся в основном диагностическими. Приводимый ниже материал в большей степени ориентирован на наиболее типичный в настоящее время случай, когда ранняя помощь не использовалась, но и в иных случаях он остаётся полностью приемлемым.

2.2.2.1. Формирование и развитие коммуникации

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

Установление взаимодействия с аутичным ребёнком - первый шаг к началу коррекционной работы. Особенно при тяжёлых и осложнённых формах РАС у ребёнка нет мотивации к взаимодействию с другими людьми, но создать такую мотивацию (точнее, квазимотивацию как 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.

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. Формирование этих навыков может занять длительное время, но начинать его следует по возможности раньше.

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, выражении благодарности и т.п. – общепринятый признак культуры, воспитанности. Это важно для создания положительного отношения к ребёнку, а также иногда используется как отправная точка для установления контакта. Конвенциональные формы общения следует использовать в целях формирования и развития сложного для детей с аутизмом навыка обращения: переход от «Здравствуйте!» к «Здравствуйте, Мария Ивановна!» создаёт базу для обращения в других ситуациях. Невербальные эквиваленты конвенциональных форм общения используются не только в случае отсутствия звучащей речи, но как средство амплификации вербальных форм.

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

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

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

Использование альтернативной коммуникации рассматривается отдельно.

2.2.2.2. Коррекция нарушений речевого развития

Нарушения речевого развития встречаются во всех случаях аутизма, их коррекция исключительно важна, поскольку речь не только ведущая форма коммуникации, но также играет очень важную роль в развитии мышления, эмоциональной сферы, деятельности. Генез речевых нарушений неодинаков (что-то может быть в структуре аутизма, что-то связано с сопутствующими расстройствами), проявления чрезвычайно разнообразны: от мутизма до нарушений коммуникативной функции при формально правильном развитии речи. Коррекционной работе должно предшествовать тщательное обследование, целью которого является установление патогенетической и логопедической структуры нарушений, разработка программы коррекции нарушений речевого развития. В частности, в раннем возрасте проблемы речевого развития чаще требуют психологической коррекции, чем логопедической помощи. Приводимые ниже направления работы охватывают весь спектр нарушений, и в каждом случае необходимо использовать то, что адекватно потребностям данного ребёнка.

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

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

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

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

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

2.2.2.3. Коррекция проблем поведения

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

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

1. Определение проблемного поведения в терминах поведенческой терапии;
2. Фиксация проблемного поведения: установление эмпирической связи данного поведения с предшествующими и последующими событиями;
3. Определение функции проблемного поведения (обобщённо их две – избегание неприятного и получение желаемого, но каждая включает несколько вариантов);
4. Общий подход: предотвращать ситуации, в которых может возникнуть проблемное поведение; учить ребёнка адекватным способам выражать своё желание изменить ситуацию; не поощрять проявления проблемного поведения, если оно всё же возникло (ребёнок не должен избегать неприятной ситуации с помощью, например, агрессии или крика);
5. Коррекция проблем поведения. Конкретные решения подбираются индивидуально, чаще всего используются:
 - подкрепление поведения несовместимого с проблемным или отсутствия проблемного поведения;
 - лишение подкрепления;

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

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

Необходимо учесть, что в части случаев причины проблемного поведения могут быть эндогенными, то есть не иметь внешней причины; в этих случаях требуется медикаментозное лечение.

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

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

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

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

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

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

3. Аутостимуляционно-гиперкомпенсаторные стереотипии в соответствии со своим названием направлены на стимуляцию тонических процессов с целью повышения устойчивости к воздействиям внешней среды, обеспечения продолженности действия

и/или деятельности. Другими словами, эти стереотипии выполняют важную для ребёнка функцию, и их пресечение чаще всего не даёт желаемого результата: как правило, усиливаются другие проявления проблемного поведения. Чаще всего используются следующие приёмы:

- переключение: стереотипию прерывают и предлагают ребёнку другой вид деятельности, отличающейся от стереотипии и не относящейся к сверхценным;
- замещение: замена стереотипии на близкий по характеру, но социально более приемлемый вид занятий (например, вместо стереотипных прыжков – прыжки на батуте);
- трансформация: изменение смысла деятельности с одновременной его модификацией (например, требование, чтобы всё было на своих местах в русле феномена тождества трансформируется в участие в уборке квартиры, накрывании на стол, сортировка высохшего белья и т.п.);
- прерывание: допускается только в том случае, если другие приёмы не работают, а стереотипия наносит очевидный вред развитию, адаптационным процессам и т.п., и 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 постепенно переходит в качество, и происходит фактический отказ от стереотипии. Необходимо заметить, что тонизирующая функция присуща любой деятельности,

и, если ребёнок постоянно занят, то аутостимуляционно-гиперкомпенсаторые стереотипии вытесняются, по крайней мере, их выраженность уменьшается.

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

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

2.2.2.4. 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, и на начальном этапе ДО детей с РАС целесообразно выделить основные задачи эмоционального развития специально.

1. Установление эмоционального контакта с аутичным ребёнком – очень важный фактор, с помощью которого взаимодействие ребёнка с окружающими приобретает эмоциональную составляющую и который переводит мотивацию ребёнка к деятельности на уровень, более близкий к естественному (см. 2.2.2.1 – формирования потребности к коммуникации);
2. Формирование способности эмоционального взаимодействия с другими людьми и окружающим миром в целом:

- формирование способности выделять и адекватно оценивать внешние признаки эмоционального состояния других людей, использовать эти признаки как индикаторы их поведения в последующие моменты;
- развитие способности к использованию социально принятых критериев в качестве эмоционально значимой оценки собственного поведения и поведения других людей;
- 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 и др.);

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

4. Использование эмоциональной сферы в целях познавательного и художественно-эстетического развития ребёнка с РАС (прежде всего в основном этапе дошкольного образования):

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

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

2.2.2.5. Сенсорное развитие

Общие вопросы. В начальном этапе развитие сенсорно-перцептивной сферы, начатое в ходе ранней помощи, продолжается по тем же направлениям, но большее внимание необходимо уделять специфическим для аутизма особенностям: изменениям чувствительности к сенсорным воздействиям различной модальности, способности к синтезу сенсорной информации различной модальности, формированию сенсорных образов, умению накапливать сенсорный опыт и использовать его, связывать сенсорную информацию с двигательной активностью, эмоциональными переживаниями, когнитивной информацией.

В частности, следует:

- добиваться адекватной реакции на сенсорные воздействия, вызывающие дискомфорт: сообщать в доступной форме о неприятных ощущениях и желании изменить ситуацию; уметь адаптироваться к неприятным ощущениям, терпеть, переключаться и т.д. Целесообразно использовать в этих целях различные виды подкрепления: поощрять отсутствие нежелательной реакции, не подкреплять неадекватные реакции;
- учить переключать сенсорное внимание с одной детали на другую, с деталей на общие характеристики воспринимаемого;

- сортировать предметы по сенсорным признакам (одному, двум, нескольким);
- выделять существенные и несущественные признаки по функциональному назначению объекта;
- формировать межмодальные связи (слухо-зрительные, зрительно-двигательные и другие).

2.2.2.6. Формирование интеллектуальной деятельности

В начальном этапе базисные задания на формирование интеллектуальной деятельности продолжают начатое на этапе ранней помощи. Даже при относительно негрубых аутистических нарушениях к отработке перечисленных заданий нужно относиться очень серьёзно и не пренебрегать формированием и развитием этих, казалось бы, простых навыков, потому что это:

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

Все виды предлагаемых заданий (сортировка; выполнение инструкции «Найди (подбери, дай, возьми) такой же»; соотнесение одинаковых предметов; соотнесение предметов и их изображений; навыки соотнесения и различения предметов по признакам цвета, формы, размера; задания на ранжирование) сохраняют свою значимость, однако по мере усвоения материала вносятся соответствующие изменения.

Например, сортировка и соотнесение одинаковых предметов предполагает, что ребёнок располагает предметы или – если может сличать объект и изображение - картинки рядом с соответствующими предметами, или картинки с картинками. Если начальному этапу предшествовала ранняя помощь, то может увеличиваться количество образцов одного предмета, количество предметов, которые может сортировать ребёнок, переход от знакомых ребёнку предметов к абстрактным фигурам.

На определённом этапе сортировку можно основывать на функциональном назначении предметов. Например, чашки различаются по форме, цвету, размеру, материалу, из которого изготовлены (пластик, стекло, керамика и др.); мячи на картинках

– по цвету, размеру, рисунку, назначению (теннисный, волейбольный, гимнастический и т.д.), материалу, из которого изготовлены (резиновый, кожаный, тканевый и т.д.). Сортируя на группы «чашки» и «мячи», ребёнок постепенно подходит к формированию соответствующих представлений (в дальнейшем понятий), закладывается база для усвоения категорий «посуда», «игрушки» и др.

Сходным образом модифицируются задания на выполнение инструкции «Найди (дай, подбери, покажи) такой же. В заданиях на ранжирование (сериацию) может как увеличиваться количество градаций, так и осуществляться переход к ранжированию геометрических фигур.

Формирование предпосылок количественных представлений:

- учить выделять, различать множества по качественным признакам;
- формировать практические способы ориентировки, сравнения (наложение, использование мерки);
- соотнесение количества (один – много; один – два – много; и т.д.).

Подраздел «Представления об окружающем мире» включает две составляющих:

«Окружающий (ближайший) социальный мир» (семья, дом, детский сад, игрушки и предметы быта) и «Окружающий природный мир» (растения, животные, птицы, объекты и явления природы, временные представления.), разделение которых носит в значительной степени условный характер.

Окружающий (ближайший) социальный мир:

- учить различать и узнавать по фотографиям близких взрослых (маму, папу, братьев, сестёр и др.);
- создавать условия для накопления опыта положительного реагирования на игрушки, другие окружающие предметы (в т.ч. бытовые приборы, такие как фен, пылесос и др. – с учётом уровня сензитивности ребёнка);
- развивать интерес ребёнка к изучению своей квартиры, дома, двора (например, подводить его к окну, проговаривая: «Это окно. Там двор. Во дворе деревья, кусты и т. п.»), входить с ребёнком в другие комнаты, сопровождая немногословными речевыми комментариями то, что он видит;
- создавать условия для ознакомления ребёнка с окружающей действительностью: на улице комментировать на доступном ребёнку уровне, чётко, кратко и эмоционально, то, что попадает ребёнку в поле зрения;
- активизировать на прогулке внимание ребёнка: стимулируя наблюдение за людьми (например, «смотри, дядя идет», «тетя идет»; «дети играют» и т.д.); наблюдение вместе с ребёнком за различными техническими объектами, называя их звучания (например, «Машина едет: би-би». «Самолет гудит: у-у-у»); за птицами, животными (например: «птичка полетела», «кошка сидит», «собака бежит, лает» и т.д.);
- обращать внимание ребёнка на явления природы: дождь, снег, ветер, ночь – темно, день – светло и т.д.;
- создавать условия для стимуляции познавательной активности ребёнка через выделение предметов из фона, пробуждая ориентировку «Что это?», «Что там?» (указывают на различные предметы, приближают один из предметов к ребёнку и создают возможность действий с ним);
- учить использовать указательный жест для ознакомления с предметами и объектами окружающей действительности, применяя совместные действия, подражание для выделения определенных предметов или объектов окружающей действительности;
- создавать условия для расширения кругозора представлений детей об окружающем мире в ходе наблюдений за людьми, различными объектами неживой и живой природы на прогулках (за действиями людей, за повадками животных и птиц и др.).

2.2.2.7. Развитие двигательной сферы и физическое развитие

В возрасте четырёх лет ведущим уровнем нервно-психического развития становится психомоторный уровень, то есть в этом возрасте именно в двигательной сфере происходят наиболее существенные изменения. Это в основном верно и в тех случаях, когда у ребёнка есть РАС, хотя в случае РАС (даже при отсутствии сопутствующих явлений ДЦП и СДВГ) возможны искажение, задержка, недоразвитие двигательной сферы, разный уровень общей (в том числе двигательной) активности. Большой разброс возможностей двигательной сферы детей с РАС в возрасте 3-5 лет, с которым, как правило, связан начальный этап ДО, делает конкретный перечень возможных упражнений чрезвычайно широким: для тех детей, у которых не было периода ранней помощи или у которых отмечается выраженная задержка двигательного развития, может быть взята за основу соответствующая программа этапа ранней помощи. При необходимости она может быть дополнена (с учётом индивидуальных особенностей воспитанников) материалом из АООП ДО.

Основное внимание должно быть уделено не только собственно физическому развитию, но решению специальных задач развития детей с аутизмом с использованием средств, применяемых в этом разделе программы начального этапа ДО детей с РАС.

Главная задача начального этапа – подготовить ребёнка с аутизмом к интеграции / инклюзии в детский коллектив, к реальному участию в групповых занятиях, и занятия физкультурой предоставляют для этого очень хорошие возможности.

Стратегия использования различных упражнений укладываются в определённую структуру:

- индивидуально («один на один»): по показу; по показу с инструкцией; по инструкции;
- аналогично в малой группе (2-3 человека), далее – в группе;
- в целях развития самостоятельности от непосредственного взаимодействия следует перейти к инструкции по видеопоказу (запись может быть с участием преподавателя или самого ребёнка), к использованию в тех же целях расписания в адекватной возможностям ребёнка форме.

В смягчение социально-коммуникативных трудностей вносит вклад обучение соблюдать очередь для использования спортивного снаряда (гимнастической скамейки, тренажера, батута и др.), коллективные подвижные игры (например, эстафета) с оценкой по командному результату.

Выполнение упражнений по показу и / или в группе способствует развитию произвольного подражания; предъявление инструкций может стать средством развития речевой деятельности, игры, вносить вклад в овладение основами математических представлений и т.д. Способствовать решению основных трудностей, обусловленных аутизмом, на занятиях физической культурой возможно только в том случае, если программы по приоритетным направлениям сопровождения детей с РАС на начальном этапе ДО координированы, и каждый планируемый шаг в том или ином направлении обеспечен необходимым уровнем готовности по другим направлениям. Например,

выполнение устных инструкций на физкультурном занятии требует определённого уровня понимания речи, а выполнение инструкции по показу - навыка произвольного подражания как такового.

Таким образом, занятия по развитию двигательной сферы и физическому развитию могут и должны способствовать решению задач смягчения (преодоления) основных трудностей, обусловленных аутизмом.

2.2.2.8. Формирование игровой деятельности

Формирование игровой деятельности также является приоритетным направлением начального этапа ДО детей с РАС и имеет очень большое значение по нескольким причинам. Игра является:

- естественной формой деятельности детей дошкольного возраста;
- ведущим имплицитным способом познания в дошкольном детстве при типичном развитии и при ряде нарушений развития;
- существенным фактором для смягчения (преодоления) трудностей, обусловленных аутизмом;
- основной формой обучения в ДО (в соответствии с ФГОС ДО);
- важнейшим условием инклюзии ребёнка дошкольного возраста с особым развитием (в том числе с РАС) в коллектив сверстников.

При типичном развитии (и при большинстве видов нарушения развития) становление игровой деятельности происходит спонтанно в процессе взаимодействия ребёнка со взрослыми и сверстниками, с окружающим в целом, однако при РАС развитие игровой деятельности нарушено и нуждается в коррекции. Результаты коррекционной работы могут быть различными, что зависит от выраженности и характера аутистических нарушений, адекватности сопровождения актуальному состоянию и потенциалу развития ребёнка.

Общая стратегия формирования игровой деятельности у ребёнка с РАС следующая:

1. На основании данных диагностического обследования и анамнеза дать оценку наличия / состояния игровой деятельности у ребёнка и / или предпосылок её развития.

В действиях ребёнка с аутизмом могут присутствовать элементы игровых действий самого разного уровня, которые следует использовать как отправную точку. Например, мальчик заталкивает поясной ремень под ковёр и потом вытаскивает его обратно; поскольку мальчику нравится ездить в метро, родители предположили, что своеобразная игра в метро (то есть присутствуют элементы символической и имитативной игры), которая в дальнейшем была постепенно развита в настоящую игру.

Предпосылки игровой деятельности относятся к самым разным сферам психики (коммуникация, понимание речи, внимание, воображение, память и др.), но особо следует отметить необходимость произвольного подражания и игрового взаимодействия (от простого обмена жестами: хлопнуть друг друга по ладони («дай пять!») до сложного диалога).

2. На основании результатов п.1 определить вид игровой деятельности, соответствующий возможностям и предпочтениям ребёнка, и необходимые предпосылки для этой игры.

3. Подготовительная работа: создание условий, необходимых для формирования избранного вида игровой деятельности. По достижении минимально достаточного уровня

возможностей перейти к п.4, не прекращая работы по созданию условий развития игровой деятельности в целом и данного вида игры в частности.

4. Формирование игровой деятельности по специально разработанной программе.
5. Генерализация навыка, то есть перенос в различные ситуации (разные помещения, партнёры, модифицированные игровые материалы, правила и т.д.).

Следует иметь в виду, что ребёнок с РАС может выполнять игровые действия формально, и смысловое насыщение этих действий может происходить постепенно и в разной степени.

2.2.2.9. Формирование самостоятельности

Формирование навыков самостоятельности – одна из главных задач коррекционной работы с аутичными детьми не только потому, что без достаточной самостоятельности хотя бы в быту удовлетворительный уровень социализации, независимость в жизни недостижимы. Самостоятельность распространяется в принципе на все сферы жизни ребёнка, становится важной составляющей всего стиля жизни, своеобразной «сквозной функцией». Даже если работа по формированию самостоятельности была начата на этапе ранней помощи, в начальном этапе ДО она должна достигнуть того уровня, который позволяет ребёнку с РАС участвовать в групповых занятиях (сначала, возможно, с тьюторским сопровождением).

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.

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

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

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

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

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

В этих случаях подбирается простая деятельность, результат которой привлекателен для ребёнка и может служить одновременно мотивацией и подкреплением. Повторное выполнение каждой из нескольких подобных схем формирует и закрепляет

стереотип завершенности деятельностного цикла, благодаря чему действенной становится и мотивация.

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

Логика коррекционной работы такова:

- выбирается относительно простая деятельность, которую ребёнок успешно выполняет с помощью, и которая ему нравится;
- составляется адекватная и понятная ребёнку схема деятельности;
- оптимально организуется пространство и необходимые материалы;
- обучение выполнению в созданных конкретных условиях;
- постепенный «уход» взрослого до степени, когда ребёнок устойчиво выполняет избранную последовательность действий по схеме в определённых условиях самостоятельно;
- перенос деятельности в новые условия (если необходимо – неоднократно);
- внесение изменений в схему деятельности (заранее оговорённое);
- внесение неожиданных изменений в ситуацию (схему);
- отказ от схемы.

Самый частый вариант такой схемы – различные формы расписаний.

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

Преодоление трудностей может осуществляться следующими способами:

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

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

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

2.2.2.10. 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, на начальном этапе ДО.

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 функции.

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

1. Выбор навыка должен осуществляться с учётом следующих факторов:

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

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

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

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

- нарушение исполнительных функций (планирование, торможение доминанты, гибкость, целенаправленность, самоконтроль, рабочая память);

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

Алгоритм работы:

- выбирается навык;
- определяется конкретная задача коррекции;
- выясняется причина затруднений;
- подбирается адекватный вариант мотивации;
- выбирается определённый способ коррекционной работы;
- создаются необходимые условия проведения обучения;
- разрабатывается программа коррекционной работы с учётом особенностей ребёнка;
- программа реализуется;
- если результат не достигнут проводится анализ, на основе которого в программу вносятся изменения и проводится новая попытка; если программа реализована, переходят к следующей проблеме.

2.3. ОПИСАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СООТВЕТСТВИИ С НАПРАВЛЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА, ПРЕДСТАВЛЕННЫМИ В ПЯТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОБЛАСТЯХ (ОСНОВНОЙ ЭТАП)

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

Основными задачами коррекционной работы являются:

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

- способность различать своих и чужих, членов семьи, знакомых взрослых; способность выделять себя как физический объект, называть и/или показывать части тела, лица, отмечая их принадлежность («мой нос», «моя рука»);

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

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

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

- взаимодействие со взрослым: выполнение простых инструкций, элементарное произвольное подражание;

- взаимодействие со взрослым как предпосылка совместной деятельности, включая игровую;

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

- развитие игры (комбинативные игровые действия, игра «с правилами», социально-имитативная, сюжетная, ролевая игра) в меру коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного уровня развития;

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

3. Формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками:

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

- формирование способности устанавливать и поддерживать контакт;

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

- возможность совместных учебных занятий.

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

- введение правил безопасного поведения на основе отработки стереотипа, на основе эмоционального контакта со взрослыми;

- осмысление отработанных стереотипов по мере возможностей ребёнка.

5. Становление самостоятельности:

- продолжение обучения использованию расписаний;

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

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

- переход к более общим формам расписаний, наработка гибкости в планировании и поведении.

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

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

7. Формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества:

- формирование позитивного отношения к своим действиям в русле особого интереса через эмоциональное заражение, по инструкции на основе эмоционального контакта и/или адекватных видов подкрепления;
- расширение (по возможности) спектра мотивирующих факторов;
- формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества на основе мотивации, адекватной уровню развития ребёнка и ситуации.

8. Развитие целенаправленности и саморегуляции собственных действий:

- формирование целенаправленности на основе особого интереса и/или адекватного подкрепления;
- обучение основам саморегуляции (возможно только при соответствующем уровне самосознания);

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

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

10. Формирование способности к спонтанному и произвольному общению:

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

Роль взрослых:

- Поддерживают самостоятельность и уверенность детей в выполнении действий.
- Поддерживают стремление детей проговаривать свои желания, чувства и мысли, при необходимости использовать альтернативные средства коммуникации (коммуникативный журнал, картинки, карту ответов и др.)
- Поддерживают и поощряют самостоятельность в действиях с предметами.
- Предоставляют возможность детям проявлять самостоятельность в быту.
- Поддерживают стремление к самостоятельному познанию пространств.
- Предоставляют возможность самостоятельно устанавливать контакты со сверстниками и взрослыми.
- Поддерживают инициативу в разных видах деятельности

- Предоставляют возможность выбора игрушек, действий, занятий, партнеров по игре и совместным действиям.
- Поощряют стремление ребенка к речевому общению всеми доступными средствами (пение, движение, мимика, жесты, слова, картинки и др.) со взрослыми и сверстниками.
- Привлекают детей к посильному труду, формируют самостоятельность в быту.

Содержание образования образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» основано на:

- содержании раздела «Социально-коммуникативное развитие» Адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)/Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева; (стр. 40-76);
- содержании раздела «Развитие социальных навыков у детей с РАС»/С.Довбня, Т.Морозова, А.Залогина, И.Монова (стр. 145-156);
- содержании методики С.С. Морозовой «Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах». – М.:Владос, 2007. Разделы: «Обучение навыкам самостоятельной деятельности». стр. 86-91; «Проблемы поведения». Стр. 100-119; «Обучение навыкам самообслуживания». Стр. 120-140.
- авторских конспектах психологических занятий для детей с РАС (автор – педагог-психолог МБДОУ «Детский сад № 395 «Колобок» Бутусова М.В.)

Основные формы работы по социально-коммуникативному развитию детей

<i>Совместная деятельность взрослого и воспитанников</i>		<i>Самостоятельная деятельность воспитанников</i>
<i>Образовательная деятельность, осуществляемая в процессе организации различных видов детской деятельности</i>	<i>Образовательная деятельность, осуществляемая в ходе режимных моментов</i>	
Утренний круг (обучение взаимодействию с педагогами и сверстниками, ждать своей очереди, выполнять правила поведения, действовать по очереди, делать выбор). Чтение коротких литературных произведений с опорой на наглядность (использование настольного театра, доступных не зашумленных картинок) Использование расписаний. Индивидуальная работа в соответствии с психофизическими особенностями ребенка. Беседы о семье с использованием фотографий (ее членах, родственных отношениях,	Утренний прием и вечернее прощание (закрепление умения и желания здороваться и прощаться вербальным и невербальным способом) Прием пищи (обучение самостоятельности, приучение к разнообразной еде, формирование культуры еды, поручения по сервировке стола). Одевание, раздевание (приучение к самостоятельности и последовательности одевания и раздевания, обучение обращению за помощью к взрослому вербальным и невербальным способами). Умывание (приучение к самостоятельности, привитие навыков личной	Игры с любимыми игрушками (умение попросить) Сюжетные и сюжетно-отобразительные игры в зависимости от психофизических возможностей ребенка Самостоятельные дидактические и настольные игры, пазлы, конструкторы с использованием книги активностей и без нее (обучение организовывать свою деятельность). Игры с песком на участке (закрепление правил: не ломать постройки других воспитанников, не кидаться песком, твердыми предметами и т.д.) Выполнение двигательных активностей (даются, если ребенок попросил об этом

<p>обязанностях в семье). Приобщение воспитанников к мероприятиям, которые проводятся в детском саду (соревнованиям, спектаклям, выставкам, развлечениям). ООД об элементарных правилах безопасности, правилах поведения на улице, в магазине, в детском саду. Физкультурные, музыкальные ООД, подвижные игры (закрепление правил поведения на физкультурном и музыкальном занятиях, во время подвижных игр, правил пользования спортивным инвентарем). Специальные психологические занятия по формированию социально-коммуникативного взаимодействия. Социально-коммуникативные игры.</p>	<p>гигиены). Прогулка (обучение организованному поведению, умению организовывать свою деятельность, элементарно взаимодействовать с товарищем)</p>	<p>взрослого вербально или невербально).</p>
--	--	--

Методы и приемы (стратегии)

1. Четкая, немногословная инструкция, отсроченная во времени, затем может быть повтор инструкции.
2. Использование индивидуальной книги активностей (вначале обучение, как ей пользоваться, затем дети используют ее самостоятельно).
3. Использование карточек PECS.
4. Расписания, которые структурируют деятельность, а также обучают правилам поведения (правила поведения на занятии, карточки «сначала-потом», «жди» и др.).
5. Визуальные стратегии (использование картинок, фотографий, настольного театра и др.)
6. Практические стратегии (повтори, как я, практическое закрепление деятельности).

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

Задачи:

1. Формирование импрессивной и экспрессивной речи, основ речевой коммуникации; владение речью как средством общения и культуры, увеличение числа спонтанных высказываний.
2. Развитие фонематического слуха; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи:

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

3. Развитие речевого творчества:

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

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

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

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

Роль взрослых:

- Поощряют самостоятельную речевую деятельность детей.
- Поддерживают развитие речевой активности в разных формах: с помощью альтернативной коммуникации или активной речи.
- Поддерживают развитие творческих способностей детей в речевой деятельности.
- Обеспечивают возможности для обогащения словаря (знакомят с названиями предметов и явлений, действиями, свойствами и качествами, назначением, помогают освоить слова, обозначающие видовые и родовые обобщения, уточняют смысловые оттенки слов, переносят значения и т. д.).
- Создают условия для овладения детьми грамматическим строем речи (освоение морфологической стороны речи, синтаксической структуры высказываний, овладение способами словообразования).
- Развивают связную речь детей (у говорящих детей).
- Приобщают детей к культуре чтения художественной литературы (читают детям книги, поддерживают попытки самостоятельного чтения).

Содержание образования образовательной области «Речевое развитие» основано на:

- содержании раздела «Образовательная область «Речевое развитие» Адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)/Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева; (стр. 136-165);
- содержании раздела «Особенности коммуникации детей с РАС» /С.Довбня, Т.Морозова, А.Залогина, И.Монова (стр. 69-86);
- содержании методики С.С. Морозовой «Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах». – М.:Владос, 2007. Раздел: «Обучение речевым навыкам и навыкам общения». Стр. 66-85;
- авторских конспектах по развитию речи (автор - учитель-логопед МБДОУ «Детский сад № 395 «Колобок» Королёва В.В.).

Основные формы работы по речевому развитию детей

Совместная деятельность взрослого и воспитанников		Самостоятельная деятельность воспитанников
Образовательная деятельность, осуществляемая в процессе организации различных видов детской деятельности	Образовательная деятельность, осуществляемая в ходе режимных моментов	
<p>ООД по развитию речи. Утренний круг (общение со взрослым и сверстником). Игры с настольным театром. Дидактические игры: общение детей с воспитателем и друг с другом. Чтение художественной литературы с небольшим текстом, понятным детям. Праздники, развлечения: чтение воспитанниками стихов, в том числе с использованием схем чтения, участие в элементарных инсценировках, привлечение воспитанников к элементарному общению. Рассматривание книг, картинок вместе со взрослым. Во всех организованных видах деятельности развиваем речь воспитанников, общение друг с другом и взрослыми. Тематические праздники и развлечения.</p>	<p>Общение педагога с воспитанниками во время утреннего приема. Беседы с воспитанниками во время режимных моментов по поводу развития самостоятельности, обучения вежливости, культуре общения друг с другом и взрослыми. На прогулке: развитие речи и общения во время наблюдений, игр, трудовой деятельности, ознакомления с окружающим.</p>	<p>С/р игры: вовлечение в общение со сверстником. В любой самостоятельной деятельности воспитанников побуждаем их к обращению к взрослому. Настольный театр.</p>

Методы и приемы работы по речевому развитию воспитанников

Наглядные	Словесные	Практические
<p>Карточки PECS. Наблюдение за объектами окружающего мира, оречевление предметов.</p>	<p>Чтение коротких, доступных художественных произведений. Речевой образец, повторное</p>	<p>Дидактические игры, упражнения.</p>

Карты ответов. Рассказывание с опорой на наглядный материал.	проговаривание, короткое объяснение, указание. Доступные вопросы.	
---	--	--

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

Задачи (разрешимые не во всех случаях и в разной степени):

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

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

2. Развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации.

Формирование познавательных действий:

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

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

- при наиболее тяжёлых нарушениях трудности воображения (то есть проецирования опыта в будущее) часто компенсируются отработкой стереотипа (поведения, последовательности действий и др.) и созданием необходимых внешних условий; в дальнейшем по возможности нарабатывается гибкость, позволяющая в той или иной степени отойти от стереотипа; на основе произвольного подражания нарабатывается гибкость реакции, способность приспосабливать её к определённым конкретным условиям;
- развитие воображения посредством модификации, обогащения простейших его форм через доступные формы анализа собственного и чужого опыта;

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

4. Становление сознания:

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

- при РАС становление сознания может происходить очень по-разному; этот подраздел – итог работы по большинству используемых в настоящей работе направлений и детальной конкретизации не подлежит.

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

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

- конкретизация представлений, обозначенных в этом пункте, достижимо не для всех детей с РАС.

6. Обучение детей с РАС основам математических представлений:

Нарушения символизации (воображения) является одним из основных признаков РАС, что необходимо учитывать при обучении детей основам математических знаний уже потому, что большинство математических понятий основано на философской категории количества, и это само по себе подразумевает и символизацию, и абстракцию. Недостаточность этих процессов зависит не только от отсутствия или наличия умственной отсталости (и ее степени выраженности), но и от специальных аутистических проблем, в связи с чем дети с РАС усваивают математические представления и понятия очень по-разному, даже если сравнивать детей с примерно одинаковым уровнем интеллектуального развития. Если говорить о наиболее типичных трудностях, то детям с РАС свойственен неосознанный механический счет в прямом порядке; несформированность обобщенных представлений о количестве; непонимание пространственных отношений; затруднения при выполнении заданий по словесной инструкции; стереотипное (без понимания) запоминание математических терминов; трудности понимания смысла даже простых задач в связи с нарушениями речевого развития. Это отчасти объясняет, почему обучение основам математических знаний встречает так много трудностей в пропедевтическом периоде.

Как отмечено выше, дети с РАС 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 не успешны или решают примеры очень долго. Такая форма работы не развивает математических представлений, она скорее находится в русле стереотипий ребёнка, чем логического мышления. Особое внимание привлекает то, что эти навыки и умения изначально практически всегда в той или иной степени формальны, но, во-первых, это проявляется весьма по-разному, и, во-вторых, ее достаточно сложно

выявить (особенно в случае относительно легких нарушений), поскольку количественные характеристики сами по себе по определению относительны и, следовательно, отвлечённые и в определенном смысле формальны.

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

В формировании понятия числа можно выделить два крайних варианта проблем:

1. Трудности перехода от количества конкретных предметов к количеству как таковому.
2. Фиксация на чисто количественных категориях и сложность понимания условия задач с конкретным содержанием.

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

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

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

Следующие задачи – на наглядном материале обучать ребёнка числу и количеству предметов, 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, то есть понятие четверки (предметов или абстрактных единиц, и это можно рассматривать как «математический образ») не происходит, «четыре» это не две пары ($2+2$) и не $3+1$, четыре это $4=1+1+1+1$, то есть каждый раз идет процесс восприятия по единице. Одно из следствий такого рода нарушений – сложности усвоения состава числа и использования состава числа при проведении счетных операций, особенно устных. Также следует правильно называть арифметические действия: не «плюс» и «минус», а «прибавить» или «сложить» и «отнять» или «вычесть», тем самым подчеркивая смысл действия, его содержание, названием математического действия.

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

С подобными трудностями сталкиваются практически во всех случаях. Причины этих

сложностей различны: непонимание условия задачи в связи с задержкой и искажением речевого развития, сложности сосредоточения на содержании задачи в связи с проблемами концентрации внимания, трудности охвата всех в связи с фиксацией на каких-то частностях.

Приступая к заданиям такого рода, необходимо подробно объяснить ребёнку условие задачи на наглядном материале (предметы, рисунки в тетради). Каждое слагаемое (вычитаемое, уменьшаемое) должно быть сопоставлено с соответствующим количеством

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

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

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

Роль взрослых:

- Поощряют самостоятельную познавательную деятельность детей (проявление интереса к новым предметам, стремление обследовать предметы, высказывания, вопросы и др.).
- Поощряют самостоятельное использование детьми познавательного опыта в разных видах деятельности.
- Предоставляют право выбора различных средств (материалов, деталей и пр.) для удовлетворения собственных познавательных интересов.
- Поддерживают в стремлении находить различные способы решения проблем с помощью самостоятельных действий.
- Уважительно относятся к детским высказываниям (вопросам, суждениям),
- Поддерживают инициативу в организации совместных познавательных действий со сверстниками (играть, конструировать, экспериментировать, решать задачи и пр.).

Содержание образования образовательной области «Познавательное развитие» основано на:

- содержании раздела «Образовательная область «Познавательное развитие» Адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)/Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева; (стр. 76-136);
- содержании раздела «Особенности обучения детей с РАС» /С.Довбня, Т.Морозова, А.Залогина, И.Монова (стр. 11-25);
- содержании методики С.С. Морозовой «Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах». – М.:Владос, 2007. Разделы: «Обучение невербальным предпосылкам развития интеллектуальной деятельности» (стр. 92-99; «Из опыта организации школы для детей с осложненными формами аутизма» (стр. 150-163);
- авторских конспектах по развитию элементарных математических представлений (автор -учитель-дефектолог МБДОУ «Детский сад № 395 «Колобок» Зуданова А.А.);

- авторских конспектах по ознакомлению с окружающим (автор – учитель-дефектолог МБДОУ «Детский сад № 395 «Колобок» Зуданова А.А.).

Основные формы работы по познавательному развитию детей

Совместная деятельность взрослого и воспитанников		Самостоятельная деятельность воспитанников
Образовательная деятельность, осуществляемая в процессе организации различных видов детской деятельности	Образовательная деятельность, осуществляемая в ходе режимных моментов	
<p>ООД по ФЭМП. ООД по ознакомлению с окружающим в доступной для детей форме. Индивидуальная работа учителя-дефектолога, воспитателя. Дидактические игры, направленные на сенсорное, сенсомоторное развитие, закрепление математических представлений, геометрических фигур, сравнение, сходство, различие, классификация. Игра-экспериментирование (для детей с первым уровнем тяжести аутистических расстройств) Детская продуктивная деятельность: закрепление сенсорных эталонов, знакомство с цветами спектра, расширение знаний о художественных материалах, способах изображения, формирование сенсорных эталонов, ориентировка на листе бумаги. Знакомство с произведениями искусства (живопись, скульптура, утварь, одежда в доступной для детей форме). Конструирование из строительного материала,</p>	<p>Дежурство по столовой: расширение представлений о названии посуды, блюд, сенсорное развитие (цвет, вкус блюд, форма блюдец, тарелок), количестве предметов. Одевание, раздевание: сенсорное развитие, расширение словарного запаса. Прогулка: наблюдения, опыты, исследовательская деятельность, расширение представлений об окружающем, природе, простейших взаимосвязях в природе, количествах, счете, пространственных ориентировках. Закрепление правил поведения в природе. Подвижные игры на прогулке природоведческого содержания. Летом – конструирование из песка с использованием природного материала. Наблюдения и труд на огороде. Закрепляем ориентировку в помещениях детского сада.</p>	<p>Самостоятельные дидактические игры. Игры со строителем в паре со сверстником: использование деталей, закрепление названия деталей, пространственные ориентировки, создание конструкций по рисунку, образцу. Игры с песком и водой: опыты с водой и песком.</p>

<p>бумаги, природного и бросового материала ООД по физкультуре: закрепление пространственных ориентировок, знакомство с оборудованием физкультурного зала.</p> <p>ООД по музыке: ознакомление с окружающим через музыку, пение, музыкально-дидактические игры; расширение знаний о музыкальных инструментах. Работа с календарем природы и погоды. Элементарная опытническая и исследовательская деятельность в природе</p> <p>Праздники, развлечения: расширение представлений воспитанников об объектах окружающего мира.</p>		
---	--	--

Методы и приемы работы по познавательному развитию

Наглядные	Практические	Словесные
<p>Наблюдения. Использование картинок, наглядного материала во время ООД. Дидактические игры. Использование карт ответов. Расписание на занятии. Книга активностей Коммуникативная доска</p>	<p>Элементарные опыты. Сочетание разнообразных средств на одном ООД. Упражнение.</p>	<p>Отсроченное повторение задания. Четкая, немногословная инструкция. Доступная беседа. Поощрение (социальное, игровое или пищевое в зависимости от особенностей ребенка).</p>

2.3.4. Психолого-педагогические условия реализации содержания образовательной работы в рамках образовательной области «Художественно-эстетическое развитие»

Задачи (для детей с РАС могут быть решены далеко не во всех случаях, а если решены, то только частично). Скорее можно говорить об использовании средств художественно-эстетического воздействия в коррекционно-развивающих целях.

В силу особенностей развития, детям с аутизмом более доступно для эстетического восприятия то, что допускает симультанное восприятие (изобразительное искусство, различные природные явления) или осуществляет прямое эмоционально-эстетическое

воздействие (музыка); произведения литературы воспринимаются сложнее, поскольку психическая жизнь героев произведений, понимание причин их поступков, мотивов их поведения доступны неполно и/или искажённо и далеко не всем. Детям с аутизмом часто нравятся стихи, песни, но их привлекает ритмически организованная речь, смысл же часто понимается ограниченно или не понимается вообще. Так же трудно воспринимается смысл сказок, пословиц, поговорок из-за проблем с восприятием сюжета, наличием метафор, скрытого смысла и др.

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

–аутистические проявления и одарённость – требуют внимательного, деликатного и квалифицированного сопровождения.

Содержание коррекционной работы по художественно-эстетическому развитию раскрывается в следующих направлениях работы:

- формирование продуктивных видов детской деятельности (рисование, лепка, аппликация, конструирование);
- музыкальное воспитание.

Роль взрослых:

- Побуждают ребенка к прислушиванию к пению, музыке, тихим и громким звукам.
- Помогают ребенку дифференцированно реагировать на звучание разных музыкальных инструментов (обратить внимание на то, что дети могут испытывать дискомфорт от звучания некоторых инструментов).
- Развивают у ребенка чувство ритма.
- Обучают использованию приятных для ребенка художественных материалов: рисованию пальчиковыми красками, толстыми фломастерами на водной основе и др.
- Учат осознавать связь между движением руки и линией, которая появляется на листе бумаги, лепке из специальных пластичных масс, глины, теста.
- Вносят смысл в творческую деятельность (травка для цыпленка, ниточки для шарика, лучики у солнышка и т.д.)
- Используют простые движения для танца под эмоциональную и ритмическую музыку;
- Учат положительно относиться к результатам своей работы.

Содержание образования образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» основано на:

- содержании раздела «Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие» проекта примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (стр. 94-95);
- содержании раздела «Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие» Адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)/Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева; (стр. 165-232);

- авторских конспектах ООД по музыкальному воспитанию (автор – музыкальный руководитель - Кузнецова И.В.);
- методических пособиях «Рисование с детьми 3-4 лет», «Рисование с детьми 4-5 лет», под ред. Д.Н. Колдиной;
- методических пособиях «Лепка в детском саду». 3-4 года», «Лепка с детьми 4-5 лет», под ред. Д.Н. Колдиной;
- методических пособиях «Аппликация с детьми 3-4 лет», «Аппликация с детьми 4-5 лет», под ред. Д.Н. Колдиной.

2.5. ОПИСАНИЕ ФОРМ, СПОСОБОВ, МЕТОДОВ, СРЕДСТВ, СТРАТЕГИЙ РЕАЛИЗАЦИИ АООП С УЧЕТОМ СПЕЦИАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ РЕБЕНКА С РАС

Для адаптации в окружающем пространстве, ориентирования, как в помещении, так и в процессе образовательной деятельности для детей РАС используются:

Расписания. Представляют собой ряд предметов, фотографий, картинок, схем, которые отражают последовательность видов деятельности. Подбираются индивидуально для каждого ребенка и зависят от уровня его интеллектуального развития и особенностей восприятия.

Например:

- расписание дня помогает ребенку понять последовательность занятий и других видов деятельности. Это события дня для ребёнка более предсказуемыми, что помогает избежать тревожности и проблемного поведения;
- расписание на занятии помогает ребёнку понять последовательность выполнения заданий и их количество;
- книга активностей представляет собой небольшую книгу, на каждой странице которой находится фотография или картинка с изображением активности (игра или дидактическое пособие). Ребенок должен выполнить активность, перевернуть страничку книги и выполнить следующее задание. На последней страничке изображена картинка с поощрением, которое ребенок получит, выполнив все активности. Многие дети с РАС имеют трудности в независимом иницировании решения задач и в переходах от одной задачи / активности к другой. Они не могут самостоятельно организовать игру, следовать игровым правилам. Данная стратегия побуждает ребенка самостоятельно выполнять активности (в дальнейшем находить для себя занятие).

Наглядное подкрепление информации необходимо вследствие особенностей восприятия, понимания оборотов речи и абстрактных понятий ребенком с РАС. Весь материал должен подкрепляться визуальным рядом и выполнением практических заданий. С этой целью используют различные изображения, фотографии, иллюстрации, презентации при подаче знаний об окружающем, символы при формировании абстрактных понятий, таблички с подписями, картинки с подписями, картинки-символы.

Наглядное подкрепление инструкций. С этой целью используют символы действий, разбивку длинной инструкции на отдельные короткие элементы, визуальные алгоритмы выполнения заданий.

Образец выполнения. Предоставление образца выполнения может быть в виде моделирования действия, образца ответа/поделки, визуального плана выполнения (аппликации, рисунка, лепки и т.п.).

Визуальные стратегии. Визуальная поддержка - это группа стратегий, которые используются для улучшения понимания ребенком ожиданий, инструкций и требований к нему, помогают структурировать их деятельность. В группе используется визуальная поддержка в виде фотографий, рисунков или схем, написанных слов. Визуальные стимулы

помогают детям в понимании социальных правил, в усвоении учебного материала, направляют социальное поведение. Визуальная поддержка стимулирует детей на выполнение как словесных, так и предметных инструкций. Важной функцией данной стратегии является то, что она помогает преодолеть проблемное поведение, т.к. ситуация становится более предсказуемой для ребёнка.

Виды визуальной поддержки:

Карты для ответов. Представляют собой картинки на одном листе, с помощью которых ребенок может дать экспрессивные ответы на групповых и индивидуальных занятиях. Используются для детей, которые не пользуются речью. Ребенок отвечает на вопрос, показывая на соответствующую картинку.

Мотивационные системы. (Сначала-потом). Это мини-расписания в виде двух картинок на липучках, на одной из которых изображена та деятельность, которую ребенок должен завершить, на другой - подкрепление, которое он за это получит. Мотивационные системы помогают мотивировать ребенка выполнить задание, позаниматься, подождать и т.д. Ребенок сам выбирает то поощрение, которое его ждет.

Визуально представленные академические инструкции. Ребенку с аутизмом сложно воспринимать речевые инструкции по выполнению задания. Поэтому дидактический материал исполнен так, что в нем наглядно представлен принцип выполнения задания. Это помогает ребенку выполнить задание самостоятельно.

Социальные истории используют для обучения детей с РАС правилам социального поведения, таким как следование очереди, соблюдение социально принятой дистанции, нормы поведения в общественных местах и т.д. Социальные истории разрабатываются индивидуально для конкретного ребенка с учетом его возможностей, с использованием и осмыслением впечатлений и событий его индивидуального опыта. История должна сопровождаться рисунками и фотографиями.

Подкрепление. Это ключ к поддержке хорошего поведения у детей с РАС. Социальная похвала и осознание того, что выполнение задания ребенком или его хорошее поведение может порадовать педагога или маму, обычно не является мотивом для выполнения им различных задач или социальных правил. Поэтому необходимо найти для ребенка то, что будет его мотивировать.

Это может быть игрушка, активность (попрыгать на надувном мяче, батуте, покачаться или покружиться в чаше-балансире и другие), предпочитаемая еда (сухарик, соломка, маленькая конфета). Материальное подкрепление всегда сопровождается социальной похвалой, которая постепенно становится значимой для ребенка.

Для детей, не пользующихся речью, вводятся средства дополнительной коммуникации, такие, как система PECS, коммуникативная доска.

Система PECS – это коммуникационная система, которая позволяет ребенку общаться с помощью карточек. Конечная цель данной системы – научить ребенка сообщать о своем желании, используя карточки с изображениями.

Коммуникативная доска используется для обучения невербальным и вербальным способам коммуникации. Представляет собой планшет, разбитый на квадраты, в котором изображены графические символы, в том числе по определенным темам.

Кроме этого, используется *ряд сенсорных стратегий.*

У детей с РАС часто встречается нарушение обработки сенсорной информации, поступающей из внешней среды. Мозг не успевает ее обработать или воспринимает не так, как у обычных людей. Может произойти сенсорная перегрузка и, как следствие, возникает проблемное поведение. Одной из особенностей детей с РАС является то, что они ищут одни сенсорные стимулы и избегают других. Необходимо понять, какая сенсорная информация помогает улучшить поведение и общее состояние ребенка. В

зависимости от сенсорных потребностей, особенностей и дефицитов для ребенка подбирается так называемая «сенсорная диета». Для этого в группе имеется оборудование, помогающее ребенку получать успокаивающие его ощущения, и оборудование для активизации, включения в работу: игрушки, дающие различные тактильные, слуховые, зрительные ощущения, мячи, сухой бассейн, мягкие маты и другие, которые способствуют получению проприоцептивных и кинестетических ощущений.

Стратегия «Частичное участие». Используется для детей, которые в силу своих особенностей не могут продуктивно работать в группе. Например, они не могут переносить

скопления людей, шум, либо им не доступны пока те инструкции, которые даются группе. В таком случае мы занимаемся с ребенком индивидуально, но включаем его в общую групповую деятельность за несколько минут до ее завершения. Ребенок с помощью педагога участвует в общей деятельности, получает за это подкрепление, чувствует себя успешным. Постепенно мы увеличиваем время частичного участия. Это позволяет ребенку стать полноценным членом группы.

Стратегия «Время на обработку информации». Часто у детей с аутизмом наблюдается отсроченная реакция на инструкцию, данную педагогом. Поэтому мы даем детям время для ответа (про себя считаем до 5). Только после этого можно оказать помощь и дать подсказку.

2.6. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВЗРОСЛЫХ С ДЕТЬМИ С РАС

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

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

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

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 средства, например, проблемное поведение. В таких случаях взрослый ни в коем случае не должен:

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

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

Поскольку дети с аутизмом не могут в достаточной степени воспринимать сигналы о намерениях, возможных дальнейших поступках и действиях других людей, нужно стараться сделать окружающее предсказуемым, что относительно доступно в отношении взрослых, но в значительно меньшей степени – в отношении детей. В связи с этим нужно, помимо организации окружающего, учить ребёнка понимать происходящее, понимать, оценивать и правильно реагировать на действия и поступки других людей, а также постепенно и подготовлено расширять контакты, доступное социальное пространство.

Очень важно продумывать наперед не только свои действия, но и возможные реакции ребёнка, для чего нужно хорошо знать, что его привлекает и что вызывает негативные реакции, что является объектом особого, сверхценного интереса, какие формы стереотипий наиболее характерны и с помощью чего ребёнка можно отвлечь и переключить на другие занятия и т.д.

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

2.7. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА С СЕМЬЯМИ, ИМЕЮЩИМИ ДЕТЕЙ С РАС (вариативная часть Программы)

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.

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

- приоритет принадлежит интересам ребёнка с аутизмом;
- основные решения, касающиеся комплексного сопровождения, принимают родители;

Главная задача во взаимодействии организации и семьи – добиться конструктивного

взаимодействия в достижении указанной цели, для чего необходимо придерживаться отношений взаимного доверия и открытости, что появляется, в частности, в обязательном ознакомлении родителей с программами работы с ребёнком, условиями работы в учреждении, ходом занятий.

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

Формы работы с родителями: индивидуальные беседы, анкетирование круглые

столы, родительский клуб «Любящие родители», открытые просмотры видеороликов и фото занятий с ребенком с дальнейшим обсуждением.

Специалисты также должны представлять проблемы семьи, в которой есть ребёнок с аутизмом. К основным из этих проблем следует отнести психологические проблемы: установление ребёнку диагноза «аутизм» является для родителей фактически пролонгированной психотравмой, в ходе которой возникает спектр реакций от неприятия и

самообвинения до апатии и полного смирения, что сказывается на отношениях к аутизму у

ребёнка, к специалистам, к своей роли в сложившейся ситуации, к самому ребёнку, его будущему. Последовательность этих проявлений и их конкретный спектр, степень выраженности индивидуально окрашены, но, так или иначе, специалист, работающий с ребёнком, должен учитывать конкретные обстоятельства каждой семьи.

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

Этические правила поведения педагогического коллектива ДОО с родителями, имеющими детей с РАС изложены в *Приложении 7*.

Работа с родителями строится по 4 направлениям:

1. Педагогический мониторинг.

Цель: изучение особенностей семьи и семейного воспитания, оценка удовлетворенности родителей работой ДОО.

Содержание работы:

- Изучение социального фона семей на учебный год;
- Анкетирование родителей;
- «Изучение особенностей семейного воспитания»;
- Педагогическое наблюдение «Взаимодействие детей и родителей в ситуации утреннего приема детей в группу»;
- Педагогическое наблюдение «Уровень мотивации родителей к сотрудничеству с педагогами ДОО по коррекции речи»;
- Итоговое анкетирование «Оценка удовлетворенности родителей качеством оказания образовательных услуг»;
- Анкетирование родителей воспитателями групп в рамках тем самообразования и по итогам педагогической диагностики.

2. Педагогическая поддержка.

Цель: Содействие формированию осознанных образовательных запросов родителей, привлечение к сотрудничеству, совместному развитию ребенка.

Содержание работы:

- обеспечение информационной открытости ДОО (официальный сайт, группы по инициативе родителей в социальных сетях), возможность задать любые интересующие вопросы, (в том числе и анонимно) специалистам дошкольного учреждения посредством сайта, почтовых ящиков обратной связи на группах, внести любые предложения.
- организация «мягкой» адаптации детей к детскому саду;
- индивидуальные консультации воспитателей, специалистов для родителей;
- систематический фоторепортаж о жизни детей в детском саду;
- информационные стенды для родителей;
- своевременное оповещение о планируемых в ДОО мероприятиях;

- привлечение семей к участию в конкурсах разного уровня;
- выставки семейного творчества.

3. Педагогическое образование.

Цель: Ориентирование родителей на развитие активной, компетентной позиции родителя.

Содержание работы:

- заседания родительского клуба «Любящие родители»;
- мастер-классы;
- индивидуальные и подгрупповые консультации;
- родительские гостиные;
- тренинги и др.

4. Совместная деятельность педагогов и родителей.

Цель: Активное включение родителей в совместную деятельность с детьми.

Содержание работы:

- совместные мероприятия, праздники, проекты для родителей и детей;
- привлечение родителей к участию в мероприятиях детского сада;
- организация выставок совместных детско-родительских работ в ДОО к праздникам, в рамках тематических недель и педагогических проектов.

2.8. ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РАЗНЫХ ВИДОВ И КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК (вариативная часть)

Построение образовательного процесса в группе для детей с РАС имеет свои особенности, которые определяют формы, методы и стратегии работы с детьми. Главными дефицитами при аутизме являются нарушения социального и коммуникативного взаимодействия, а также поведенческие нарушения. Если для дошкольников с нормотипичным развитием ведущим видом деятельности является игра, то у детей с РАС этот вид деятельности значительно нарушен.

Поэтому при построении образовательного процесса особое внимание уделяется формированию коммуникативных взаимодействий со сверстниками и взрослыми в процессе коммуникативных игр. Данные игры проводятся воспитателями, тьютором, учителем-логопедом и педагогом-психологом. Несмотря на нарушение функции игры, дошкольники с РАС все же предпочитают какие-либо виды игрушек или предметов. На этой основе следует постепенно формировать игровые действия сначала самим ребенком, а затем во взаимодействии со взрослым и сверстником. Любимую игрушку или вид деятельности можно использовать как поощрение деятельности или приемлемого поведения.

Дети с аутизмом любят разные виды конструкторов, но чаще всего выстраивают из деталей стереотипичный ряд. Поэтому следует научить детей строить сначала простые постройки, а затем более сложные, используя различные схемы.

Дети не могут самостоятельно выбрать себе деятельность, что влечет за собой нарушения поведения или бесцельное времяпрепровождение (бег по кругу или от одной стены до другой, влезание на подоконники, шкафы, раскачивание и др.). Следует учить детей занимать себя сначала с помощью книги активностей, затем самостоятельно.

Практически у всех детей с РАС имеются нарушения сенсорной интеграции, т.е. детям

недостает сенсорных ощущений, что также влечет за собой нарушения поведения: самоагрессия, потряхивание кистями рук, вокализация, отказ от деятельности и другие.

Важным условием реализации Программы является непрерывный образовательный

процесс, который должен продолжаться в семье. Родители придерживаются тех же стратегий, которые используют педагоги в детском саду. Только тогда процесс компенсации нарушенных функций у детей с РАС будет успешным.

III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

3.1. ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ

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

3.1.1. Научная обоснованность и гибкость методических и организационных решений задач комплексного сопровождения детей с аутизмом в дошкольном возрасте.

3.1.2. Интегративная направленность комплексного сопровождения.

3.1.3. Этапный, дифференцированный, лично ориентированный и преемственный характер комплексного сопровождения.

3.1.4. Организация развивающей образовательной среды, способствующей реализации особых образовательных потребностей детей с аутизмом и – в соответствии с положениями ФГОС ДО - социально-коммуникативному, речевому, познавательному, художественно-эстетическому и физическому развитию с учётом особенностей развития при РАС.

3.1.5. Сбалансированность усилий, направленных на коррекцию аутистических расстройств у ребёнка с аутизмом, и организацию среды, адекватной особенностям его развития.

3.1.6. Ориентированность коррекционно-педагогической оценки на относительные показатели детской успешности, то есть положительную динамику коррекционной работы и общего развития.

3.1.7. Активное участие семьи как необходимое условие коррекции аутистических расстройств и по возможности успешного развития ребёнка с РАС;

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

3.2. ОПИСАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ТРАДИЦИОННЫХ СОБЫТИЙ, ПРАЗДНИКОВ, МЕРОПРИЯТИЙ (вариативная часть)

Для организации традиционных событий эффективно используется комплексно-тематическое планирование образовательного процесса. Темы определяются исходя из интересов и потребностей детей, необходимости обогащения детского опыта и интегрируют содержание, методы и приемы из разных образовательных областей. Единая тема отражается в организуемых воспитателем образовательных ситуациях детской практической, игровой, изобразительной деятельности, в музыке, в наблюдениях и общении воспитателя с детьми.

В организации образовательной деятельности учитывается также принцип сезонности. Тема «Времена года» находит отражение как в планировании образовательных ситуаций, так и в свободной деятельности детей. В организации образовательной деятельности учитываются также доступные пониманию детей сезонные

праздники, такие как Новый год, Осенний праздник и др., общественно-политические праздники (День защитника Отечества, Международный женский день, и др.).

3.2.1. Планирование образовательной деятельности

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

Недопустимо требовать от организаций, реализующих Программу, календарных учебных графиков (жёстко привязанных к годовому и другому типу планирования) и привязанных к календарю рабочих программ по реализации содержательных компонентов АООП ДО детей РАС.

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.

Содержание АООП разрабатывается и реализуется образовательной организацией на основе рекомендаций ПМПК и ИПР ребенка-инвалида (при наличии) с обязательным участием учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога и других специалистов.

Учитель дефектолог:

– при адаптации содержания программы: оказывает методическую поддержку педагогам при адаптации игр, заданий, дидактических материалов (они должны соответствовать возможностям ребенка и уровню развития когнитивных навыков), курирует изменения предметно-пространственной развивающей образовательной среды.

Основной целью его работы является преодоление преград к самостоятельному участию ребенка с РАС в образовательном процессе. Помощь со стороны учителя-дефектолога оказывается до тех пор, пока ребенок не сможет наравне с другими детьми овладеть содержанием заявленной АООП, реализуемой педагогами, при созданных специальных условиях и др.;

– при реализации программы: преодоление неравномерности в развитии, коррекцию навыков, препятствующих успешному овладению программным материалом (развитие мелкой моторики, зрительно-моторной координации и т.д.), ликвидацию пробелов в программном материале (при необходимости – введение альтернативной и облегченной коммуникации, глобального чтения и т.п.), осуществляет формирование мотивации деятельности, базовых предпосылок учебной деятельности (навыков имитации, понимания инструкций, навыков работы по образцу и т.д.), развитие социально-бытовых навыков и др.

Учитель-логопед:

– при адаптации содержания программы: оказывает методическую поддержку педагогам по организации речевого режима, адаптации инструкций к заданиям, вопросам, текстов и других дидактических материалов, подборе художественных произведений для чтения, заучивания, пересказа, инсценировки по ролям и др.;

– при реализации программы: осуществляет формирование коммуникативной стороны речи (развитие активного и пассивного словаря, развитие диалогической речи, обучение ответам на поставленные вопросы, умению задавать вопросы), понимание обращенной речи (понимание инструкций, текстов, диалогов, прочитанного материала и т.д.), работу над просодической стороной речи, ее мелодическими и ритмическими компонентами, подготовку к обучению грамоте и письму и др.

Педагог-психолог:

– при адаптации содержания программы: оказывает методическую помощь в установлении контакта с ребенком с РАС, подборе доступных для ребенка форм совместной деятельности со взрослым и с другими детьми, выстраивания взаимоотношения между ребенком с РАС и другими детьми, адаптации сценариев праздников и других мероприятий, участвует в разработке и реализации программ знакомства детей с РАС со школой (на этапе завершения дошкольного образования), проводит разъяснительную работу с воспитателями и другими сотрудниками образовательной организации по особенностям развития и коммуникации с детьми с РАС, консультирует родителей по участию в образовательном процессе и др.;

– при реализации программы: осуществляет адаптацию ребенка при включении в образовательный процесс, формирует доброжелательные отношения других детей к ребенку с РАС; коррекцию нежелательного поведения; формирование социально-коммуникативных навыков; усвоение социально правильных форм поведения; развитие познавательной, эмоциональной и личностной сферы, в том числе - «модели психического», которая включает понимание эмоций, намерений, желаний, предсказание действий других на основе их желаний и мнений, понимание ментальной причинности, обмана и др.

Музыкальный руководитель:

- принимает участие в реализации образовательной области «Художественно-эстетическое развитие»,

- осуществляет музыкальное развитие (слушание, подпевание, пение, игра на музыкальных инструментах...),

- берет на себя (совместно с учителем-логопедом) часть работы по подготовке занятий логопедической ритмикой, которая включает:

- музыкально-ритмические игры;
- упражнения на развитие слухового восприятия, двигательной памяти;
- этюды на развитие выразительности мимики, жеста;
- игры драматизации с элементами театрализации.

Инструктор по физическому воспитанию

осуществляет работу по образовательной области «Физическое развитие»:

- развивает и корректирует основные движения и общие моторные навыки;
- развивает функциональные возможности кистей и пальцев рук;

- совершенствует зрительно-двигательную и зрительно-слуховую координации.
Подключает других специалистов и родителей к организации мероприятий по сохранению и укреплению здоровья детей с помощью лечебной физкультуры, включающей:

- дидактические игры и упражнения на укрепление и развитие общей, мелкой моторики;
- упражнения на формирование правильного физиологического дыхания и фонационного выдоха;
- подвижные, спортивные игры с речевым сопровождением на закрепление навыков правильного произношения звуков;
- игры на развитие пространственной ориентации и ЗМК.

Родители

участвуют активно в образовательно-коррекционном процессе ребенка в ДОУ и семье:

- выполняют рекомендаций учителей дефектолога и логопеда в познавательном-речевом развитии;
- следят за звукопроизношением ребенка, выполняя рекомендации логопеда;
- проводят игры и упражнения на развитие мелкой, общей и артикуляционной моторики ребенка по рекомендациям специалистов ДОУ.

3.3. ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАС (вариативная часть)

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

Жизненное пространство детей с РАС требует особой заботы и специальной организации. В учреждении учитываются следующие требования к организации ППРС:

- безопасность (групповая комната оборудована с учетом безопасного нахождения в ней детей –без особых углов);
- обеспечение комфорта и уюта (групповое помещение оформлено в приятных, неярких, успокаивающих тонах;
- электрическое освещение мягкое, не режущее глаза;
- в группе имеется необходимое дидактическое оборудование для занятий с детьми. Оно находится в промаркированных контейнерах, накопителях: деревянные и пластмассовые строительные наборы, конструкторы; разнообразные матрешки, пирамидки, вкладыши, мозаики; звучащие игрушки; игры для развития мелкой моторики; развивающие настольно-печатные игры и другое;
- игрушки для предметных, сюжетно-отобразительных игр и совместных игр находятся в шкафу, доступном для пользования детьми;
- материалы для творчества;
- оборудование для двигательных пауз, разминок, поощрения (сухой бассейн, чаша-балансир, резиновый валик, мяч-кузнечик и др.);
- разные виды простых театров (куклы-рукавички, деревянный настольный театр) для формирования социальных навыков, коммуникации;

- стимульный материал, который находится в недоступном для детей месте (используется, как поощрение детской деятельности и побуждения общения со взрослым).

Весь объем помещений используется как образовательное и развивающее пространство, включающее зоны погружения в различные виды специфической деятельности. По виду деятельности детей пространство условно разграничено на бытовое: все, что касается усвоения навыков повседневной жизни (прием пищи, туалет, подготовка ко сну), игровое – место для разнообразных игр, учебное – место для специальных развивающих занятий, и ближайшее социальное окружение – специальная детская площадка.

Все игровые и дидактические материалы упорядочены, каждый предмет находится на постоянном месте. Места промаркированы, что способствует самостоятельному нахождению и уборке игрушек на свое место. Все игровое оборудование находится в контейнерах, которые также промаркированы.

Для визуализации предметно-пространственной развивающей образовательной среды используются:

– фотографии ребенка для обозначения вещей, которыми он пользуется в группе (стула, стола, шкафчика, крючка для полотенца и т. д.),

– фотографии воспитателей и детей, посещающих группу,

– фотографий педагогов, работающих в кабинетах (учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, воспитатели, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, тьютор),

– информационные таблички (пиктограммы) - правила поведения;

– система расписаний для алгоритма выполнения бытовых и учебных навыков (умывания, туалета, переодевания на прогулку, физкультуру; расписание дня, расписание на занятиях);

- карточки PECS;

– коммуникативная доска с различными вкладками для развития коммуникации, усвоения учебного материала, любимых видов деятельности ребенка; пиктограммы, связанные с удовлетворением физиологических потребностей ребенка (вода, еда, туалет); изображением эмоций ребенка; базовые коммуникативные функции (в т. ч. просьбу о помощи, приветствие, отказ, согласие и т. д.);

- визуальный таймер, регламентирующий деятельность и способствующий спокойному переходу к другому виду деятельности;

- карты ответов с разным уровнем выбора в зависимости от возможностей ребенка (от 2 до 8 и более) картинок.

Следует подробнее остановиться на **системе расписаний**. Соблюдение четкого распорядка дня является условием успешной адаптации ребенка в образовательной организации. При подготовке ребенка к посещению детского сада необходимо учитывать склонность к постоянству. Любое изменение режима дня и распорядка занятий может повлиять на поведение ребенка. Дети с РАС при восприятии информации в вербальной форме нуждаются в ее визуальном подкреплении. С этой целью используют визуальное расписание. Необходимость введения визуального расписания связана с тем, что у детей с РАС недостаточно сформировано понимание речи. Выбор вида визуального расписания зависит от возраста и интеллектуального развития ребенка. На первых порах используют фотографии, обозначающие занятия и режимные моменты. Многим детям с РАС

требуется использование индивидуального визуального расписания (в него могут быть внесены коррекционные занятия, дополнительные перерывы и т.д.). Расписания могут быть разных видов в зависимости от уровня психофизического развития ребенка: в виде фотографий, картинок, написанного текста. Некоторые дети, находящиеся на достаточном уровне психофизического развития, могут сами составлять расписания.

Для организации деятельности детей, в том числе самостоятельной, а также коррекции поведения предусмотрены:

- книги активностей;
- игрушки, игры, способствующие коммуникативному развитию детей, такие как конструкторы, настольный театр, игрушки для сюжетных игр и другие;
- мягкие сенсорные игрушки с различным наполнением;
- уголки уединения.

В кабинете психолога проводятся психологические занятия по разработанным авторским конспектам педагога-психолога Бутусовой М.В.

В психологическом кабинете имеется:

- оборудование со световым и звуковым эффектами (стеклянный шар с воздушными пузырьками с подсветкой для изменения цвета оборудования, аудиозаписями звуков природы: шум моря, ручеёк, пение птиц, шум дождя и др.);
- песочные столы с подсветкой для рисования;
- сенсорное оборудование и игрушки: пирамидки, различные вкладыши, лабиринты, доски и дощечки Сегена, «Хитрые катушки», кубики Кооса, Блоки Дьенеша, тактильные коврики и другое;
- игрушки, стимулирующие коммуникативное взаимодействие: машинки, мячи, фигурки животных и другие.

Особое значение для детей с РАС имеет организация деятельности на прогулке. Для этого имеется прогулочная площадка с разнообразными комплексами для двигательной активности.

Для обеспечения качества сна ребенка с РАС необходимо обратить внимание на: соблюдение температурного режима, комфортного для ребенка, возможную специфическую реакцию ребенка на ткань постельного белья и пижамы, наличие посторонних шумов (шум воды в кране, звук вентилятора, шум за окном, которые могут мешать заснуть), создание условий для пробуждения в спокойной обстановке.

Для некоторых детей с РАС сон в незнакомом месте является невозможным. При этом ребенок очень устает и дневной сон для него является физиологической потребностью. Для таких детей необходимо предусмотреть возможность ухода на время дневного сна домой.

Для детей с РАС характерно стремление сохранить постоянные привычные условия жизни, сопротивление изменениям в жизни, в том числе в организации приема пищи. У детей наблюдается пристрастие к определенным блюдам, неприязнь к некоторым продуктам. Постепенно пищевой репертуар ребенка расширится. Для обучения правильной сервировке стола используются визуальные карточки с изображением правильного расположения столовых приборов.

3.4. ОРГАНИЗАЦИЯ РЕЖИМА ДЕТЕЙ С РАС

Режим дня соответствует возрастным особенностям воспитанников 3-5 лет и требованиям САНпин. Режим дня предусматривает:

- соблюдение баланса между разными видами активности воспитанников (физической, интеллектуальной и др.), их чередования;
- лечебно-профилактические и оздоровительные мероприятия,
- коррекционную работу;
- выделение достаточного количества времени для сна, прогулки, строгое соблюдение интервалов между приемами пищи;
- наличие целесообразного соотношения между организованной взрослыми и самостоятельной деятельностью воспитанников.

Режим дня составляется на холодный (сентябрь-май) и теплый периоды года (июнь-август).

В практику работы внедрен режим двигательной активности.

Анкета для родителей

Уважаемые родители!

Ваш ребёнок впервые начал посещать наш детский сад

МБДОУ №395 «Колобок»

С целью создания комфортных условий для ребёнка и облегчения процесса адаптации просим Вас ответить на вопросы данной анкеты.

Ф.И.О. ребенка _____

Дата рождения _____

Адрес _____

Ф.И.О. родителей _____

Конт. телефон _____

Опишите развитие навыков Вашего ребенка:

1. Навыки понимания речи и обращения

Насколько ребенок понимает обращенную к нему речь? _____

Отзывается ли он на своё имя? _____

Умеет ли ребенок реагировать на обращения сверстников (или только взрослых)?

Может ли ребенок выполнять инструкции, обращенные к группе или инструкции должны быть адресованы непосредственно ему? _____

Может ли ребенок обращаться с просьбами к окружающим (детям, взрослым)? _____

2. Навык диалогической речи

Умеет ли ребенок отвечать на вопросы? _____

Отмечаются ли эхолалии? _____

Может ли ребенок спонтанно комментировать различные события? _____

Может ли включаться в разговор на определенную тему? _____

Какие средства альтернативной коммуникации уже применяете, использует ли их ребёнок (карточки PECS, жесты)?

3. Навыки игры

В какие игры умеет играть ребенок — настольные, подвижные, сюжетные? _____

Может ли он совместно играть со сверстниками или играет параллельно (не взаимодействуя)? _____

Может ли он в свободное время занять себя игрой или присутствует самостимулирующее поведение (стереотипии – трясет ручками, бегаем по кругу, раскачивается, заводит глаза вверх и т.д.)? _____

Какие виды занятий больше всего интересуют ребенка? _____

4. Академические навыки

Знает ли Ваш ребенок геометрические фигуры, цифры, буквы, цвета и пр.? _____

5. Навыки обучения

Посещал ли ребенок детский сад (сколько часов в день), развивающие центры, кружки?

Умеет ли ребенок обучаться в группе или он обучался только индивидуально? _____

Занимался ли с психологом, логопедом, дефектологом? С какого возраста, как привыкал, насколько продуктивен в занятиях? _____

6. Навыки самообслуживания

Умеет ли Ваш ребенок самостоятельно раздеваться, одеваться, обуваться, мыть руки, ходить в туалет, есть за столом самостоятельно, складывать свои вещи в шкаф и т.д.?

7. Сон

Спит ли ребёнок днём (в тихий час)? Как вы его укладываете? _____

8. Есть ли у Вашего ребенка хронические заболевания? (Если есть, то какие?) _____

9. Особенности питания

Какой аппетит, наличие аллергии, насколько избирателен в еде, требования к посуде и т.п.

10. Есть ли у Вашего ребенка повышенная (пониженная) чувствительность к резким звукам, свету, запаху и т.д.?

Что не любит Ваш ребенок? _____

11. Что сейчас тревожит больше всего в поведении ребенка? _____

В какой форме проявляется проблемное поведение?

В каких ситуациях может возникнуть нежелательное поведение? _____

Как Вы справляетесь с проблемным поведением ребенка? _____

12. Что используете в качестве мотивационных стимулов (еда, игрушки, похвала, объятия, развлечения, мультфильмы и пр.) _____

13. Нуждается ли Ваш ребенок в сопровождении тьютора? _____

Как Вы считаете, в каких сферах ребенку нужна помощь (общение, социальное и эмоциональное развитие, игровые навыки, самообслуживание, физическое развитие, организация на занятиях, помощь в усвоении учебного материала и т.д.)? _____

14. Укажите какие-либо другие особенности поведения ребёнка, о которых Вы хотите предупредить воспитателя (может убежать на прогулке и т.п.) _____

15. Какие надежды возлагаете на детский сад в плане развития Вашего ребенка?

Дата

Подпись

Первичная диагностика. Методика наблюдения

Фамилия и имя ребенка _____
 Возраст ребенка _____
 Дата и время наблюдения _____

Протокол психологического наблюдения

№	Параметры наблюдения <i>(выбрать нужное, отметить галочкой)</i>	Дополнительная информация
1.	<i>Особенности контакта:</i> Вступает в контакт легко Вступает в контакт не сразу Отказывается от общения	
2.	<i>Характер контакта с педагогом:</i> Эмоционально-доверительный Искренний Доверительный Настороженный Тревожный Непосредственный Формальный Поверхностный Изменчивый Не стабильный Враждебный Негативный Соблюдение дистанции Отсутствие дистанции Выраженная дистанция	
3.	<i>Характер контакта с родителями:</i> Эмоционально-доверительный Искренний Доверительный Настороженный Тревожный Непосредственный Формальный Поверхностный Изменчивый Не стабильный Враждебный Негативный	
4.	<i>Характер контакта с детьми:</i> Эмоционально-доверительный Искренний	

	Доверительный Настороженный Тревожный Непосредственный Формальный Поверхностный Изменчивый Не стабильный Враждебный Негативный	
5.	Эмоциональное отношение к обследованию: Заинтересованное Безразличное Тревожное Настороженное Негативное Агрессивное	
6.	Эмоциональный фон настроения: Положительный Ровный Тревожный Неустойчивый Сниженный Депрессивный Безразличный Повышенный Эйфоричный	
7.	Преобладающий эмоциональный фон настроения: В ситуации обследования В процессе игры В общении с детьми В общении с родителями На занятиях При самообслуживании Во время режимных моментов	
8.	Факторы, влияющие на настроение: В ходе обследования В процессе игры На занятиях В ходе режимных моментов	
9.	Проявления страха и тревожности В ситуации обследования В процессе игры В общении с детьми В общении с родителями На занятиях При самообслуживании Во время режимных моментов В самостоятельной бытовой деятельности	

	<i>В одиночестве</i> <i>В других ситуациях</i> <i>При самостоятельном передвижении</i>	
10.	<i>Эмоциональная подвижность:</i> <i>Уравновешенность</i> <i>Неустойчивость</i> <i>Возбудимость</i> <i>Заторможенность</i> <i>Неустойчивость и инертность</i>	
11.	<i>Выражение эмоций в мимике и жестах:</i> <i>Эмоции чрезмерно выражены</i> <i>Эмоции отчётливо выражены и разнообразны</i> <i>Ярко выражены полярные эмоции</i> <i>Слабо выражены</i> <i>Эмоции не выражены</i>	
12.	<i>Установление контакта с аутичным ребёнком</i>	

Протокол наблюдения за ребенком с РАС
МБДОУ №395 «Колобок»
202__ -202 __ учебный год

Фамилия, имя ребёнка _____ дата рождения _____
Дата наблюдения: _____

За чем наблюдаем

Что видим

1. Перемещение по комнате

2. Моторные стереотипии, движения

3. Мимика _____

4. Интерес к предметам, действия с

предметами _____

5. Спонтанные вокализации

6. Настроение и эмоциональные

реакции _____

7. Реакции на приближение другого

человека _____

8. Спонтанный взгляд на другого человека

9. Реакция на тактильный

контакт _____

10. Реакция на попытку вмешаться в

действия ребенка, игру, деятельность _____

11. Спонтанное взаимодействие с другим

человеком _____

12. Реакция на комментирующую речь

взрослого _____

Специалист:

Протокол обследования ребенка с РАС

МБДОУ №395 «Колобок»

202__-202__ учебный год

Фамилия, имя ребёнка _____ дата рождения _____

Дата обследования: _____

1. Следует ли простым инструкциям («иди сюда», «дай», «подними», «возьми») _____

2. Реакция на ситуацию предъявления требований _____

3. Способен ли к подражанию _____

4. Выполняет ли инструкции в контексте спонтанной деятельности _____

5. Может ли подобрать предмет по образцу _____

6. Может ли показать предмет по инструкции _____

7. Способен ли подражать вербально _____

8. Как реагирует на запрет, ограничение _____

9. Способен ли концентрировать внимание на других (спонтанно или по требованию)

10. Как реагирует на вмешательство в его деятельность _____

Специалист

**Индивидуальная программа развития ребенка с РАС в группе компенсирующей направленности с учётом профессионального взаимодействия специалистов
МБДОУ №395 «Колобок»**

Ф.И.О. ребенка _____ дата рождения _____
202__-202__уч.год

Разработчики:

Педагог-психолог: Бутусова М.В.

Учитель -логопед: Королёва В.В.

Учитель-дефектолог: Зуданова А.А.

Инструктор по физической культуре: Бросова Н.Н.

Музыкальный руководитель: Кузнецова И.В.

Цели и задачи коррекционной работы всех специалистов, взаимодействующих с ребёнком, частично совпадают и перекрываются, поэтому важны согласованные действия и единый подход, организация профессионального взаимодействия всех членов команды специалистов.

Данная форма индивидуальной программы разработана для развития элементарных навыков, начиная с самого простого. Все специалисты и воспитатели, взаимодействующие с ребёнком для удобства обозначены в таблице как «инструкторы».

Задачи коррекционной работы «Формирование базовых навыков коммуникации и социальных навыков»:

- при просьбе желаемого использует указательный жест (указательный палец или протянутая рука) (с использованием карточки, речевая инструкция);
- при просьбе желаемого самостоятельно использует указательный жест (указательный палец или протянутая рука) (совместное действие, по подражанию, с использованием карточки, речевая инструкция);
- реагирует на свое имя поворотом головы в сторону говорящего с полной подсказкой (с частичной подсказкой) и устанавливает глазной контакт;
- выполняет просьбу взрослого "иди сюда" с полной подсказкой (с частичной подсказкой, самостоятельно);
- здоровается и прощается словом или жестом с полной и частичной подсказкой взрослого (невербальной или вербальной), самостоятельно здоровается и прощается без напоминания, используя обращение;
- здоровается и прощается по инициативе взрослого, повторяя сопряженно или за взрослым «Здравствуйте, имя», «До свидания!» («Пока»). Машет или хлопает по протянутой ладошке в соответствии с ситуацией. Действия сопровождаются комментариями взрослого;

Формирование стереотипа учебного поведения осуществляется всеми специалистами, в ходе всего образовательного процесса.

Задачи коррекционной работы «Формирование стереотипа учебного поведения»:

- ориентируется на визуальное расписание «сначала-потом» с полной, частичной подсказкой взрослого либо самостоятельно;

- ориентируется на полное расписание группы с полной, частичной подсказкой взрослого либо самостоятельно;
- имитирует движения взрослых, движения с предметами, звуки, слова и фразы другого человека;
- выполняет простые задания по подражанию, по образцу;
- выполняет простые инструкции «подойди, садись, дай, покажи, возьми» с жестовой, визуальной и речевой подсказкой;
- сидит за столом в течение времени, необходимого для выполнения одного задания с помощью взрослого либо самостоятельно.

Примерное содержание программы развития ребёнка

Программа развития ребенка	Инструкции	Поведение ребенка	Пример	Критерий освоения
(Специалисты)	Сядьте напротив ребенка. Назовите только его ИМЯ и одновременно подскажите ему посмотреть на вас (жестом), поднеся съедобный или другой желаемый предмет на уровень своих глаз. После того, как ребенок посмотрит на вас в течении 1 секунды — сразу же отдайте предмет ребенку. На последующих занятиях, называя имя ребенка, задерживайте предъявление стимулятора на несколько секунд, отмечая, смотрит ли ребенок на вас без подсказки.	Ребенок должен посмотреть на инструктора	Можно использовать игрушку на уровне глаз для формирования навыка	При инструкции «Посмотри на меня» ребенок без игрушек смотрит на инструктора, удерживая взгляд 1-2 секунды в 8-10 случаев.
Установить зрительный контакт с ребенком <i>Все специалисты и воспитатели</i>	Потом вводим просьбу "Посмотри на меня"			<i>Дата освоения навыка:</i>
Невербальная	Инструктор	Ребенок	«Сделай так».	Всегда начинать с

<p>Имитация <i>Все специалисты и воспитатели</i></p>	<p>демонстрирует действие и дает инструкцию: «Сделай так». На начальном этапе родитель сзади помогает выполнить действие вслед за инструктором.</p>	<p>зеркально повторяет действия инструктора.</p>	<p>Инструктор: поднимает руки вверх, хлопает в ладоши, стучит по столу, топает ногами, разводит руки в стороны.</p>	<p>более простых действий крупной моторики (руки вверх). Самое главное – это имитация, если ребенок выполняет самостоятельно без помощи взрослого. <i>Дата освоения навыка:</i></p>
<p>Манипуляция с предметами <i>(воспитатели, дефектолог, психолог)</i></p>	<p>Инструктор бросает кубик в корзину и дает инструкцию: «Сделай так». Ребенок должен повторить действие.</p>	<p>Ребенок повторяет за инструктором: бросает кубик в корзину.</p>	<p>Примеры действий с предметами: Ложка: помешать а стакане, положить в кружку, постучать по столу. Кубик: положить на другой кубик, постучать по столу, бросить в корзину. Мяч: покатать, бросить в корзину. Машинка: покатать, положить на стул, разыграть аварию.</p>	<p>Каждый предмет использовать разными способами, чтобы убедиться, что это имитация, а не механическое действие, добиваться самостоятельных игровых действий. <i>Дата освоения навыка:</i></p>
<p>Имитация с использованием игрушек <i>(дефектолог, логопед, воспитатели)</i></p>	<p>Инструктор строит из трех блоков леги башню, перед ребенком три таких же блока.</p>	<p>Ребенок строит такую же башню из своих блоков (если ребенок не понимает, помогаем и постепенно уходим от подсказки)</p>	<p>Ребенок строит башню, и Вы включаетесь в процесс игры. Блоки увеличиваются по мере прогресса ребенка.</p>	<p>Ребенок демонстрирует 8 из 10 правильных реакций <i>Дата освоения навыка:</i> _____</p>
<p>Крупная моторика <i>(инструктор по физической культуре, дефектолог,</i></p>	<p>Используя моделирование, физическую подсказку, отрабатывать простейшие</p>	<p>Ребенок встает по команде инструктора: «Встань». Если не</p>	<p>Движения для отработки: «Встань», «Сядь», «Подпрыгни», «Повернись»,</p>	<p>Ребенок демонстрирует навык самостоятельно без подсказки 8 из 10. <i>Дата освоения</i></p>

<i>психолог, воспитатели)</i>	действия крупной моторики.	понимает, повторяем инструкцию и физически помогаем встать.	«Стой на одной ноге», «Брось мяч», «Беги».	<i>навыка:</i> «Встань» _____ «Сядь» _____ «Подпрыгни» _____ «Повернись» _____ «Стой на одной ноге» _____ «Брось мяч» _____ «Беги» _____
Сопоставление <i>(дефектолог, логопед, воспитатели)</i>	Инструктор выкладывает три картинки. Например: (Яблоко, банан, груша) и просит: «Положи грушу на грушу» и предоставляет ребенку по одной картинке из перечисленных предметов.	Ребенок должен положить грушу на грушу, яблоко на яблоко, банан на банан.	Использование картинок из знакомого репертуара ребенка и обязательно такой же комплект второй.	Ребенок сопоставляет картинку к картинке 8 из 10. <i>Дата освоения навыка:</i> _____
Развитие графомоторных навыков <i>(дефектолог, воспитатели: изо деятельность)</i>	Инструктор использует доску, с которой легко стирать фломастер. Держит фломастер и проводит линию, просит ребенка: «Сделай так».	Ребенок проводит точно такую же линию вслед за нарисованной инструктором, повторяя ее в точности (в начале использовать физическую подсказку «рука в руке»)	Инструктор дает разные образцы линий, стирая, когда ребенок повторил.	Ребенок точно копирует 8 из 10 образцов. <i>Дата освоения навыка:</i> _____
Игра, как замещающее поведение при аутостимуляции <i>(Психолог, воспитатели)</i>	Обучение в неформальной обстановке, выбрать целевой навык для игры.	Ребенок должен использовать имитации с предметами и включать в предложенную игру.	Игра в ладошки,стройка разных домов и башен с разрушением в конце, куклы (обнять, погладить, уложить спать, покормить), леги, пение и танцы под музыку, игры в мяч.	Ребенок включается в процесс игры 8 из 10 раз. <i>Дата освоения навыка:</i> _____

<p>Улучшение понимания речи</p> <p><i>(дефектолог, психолог, логопед, воспитатели)</i></p>	<p>Инструктор просит выполнить действие, и убирать постепенно демонстрационные подсказки.</p>	<p>Положив перед ребенком два предмета или две карточки, например: яблоко и мяч, инструктор говорит: «мяч» и направляет руку ребенка к мячу, ребенок указывает на мяч.</p>	<p>Ребенок должен различать множество предметов из жизни: еда, игрушки, средства гигиены, одежда, обувь). Сразу не берется большое количество предметов. Сначала отбирается например 10 предметов.</p>	<p>Ребенок без подсказки указывает на правильный предмет, сразу 8 из 10.</p> <p><i>Дата освоения навыка: _____</i></p>
<p>Различие названий</p> <p><i>Все специалисты и воспитатели</i></p>	<p>Перед ребенком выложены стимулы, например печенье, шоколадные шарики или звездочки, кукла.</p>	<p>Ребенок показывает на предмет, который хочет, после вопроса инструктора: «Что ты хочешь». Ребенку дают, то на что он показал.</p>	<p>Используются любые мотивационные стимулы (любая еда или игрушки).</p>	<p>Правильная реакция ребенка: 8 из 10.</p> <p><i>Дата освоения навыка: _____</i></p>
<p>Развитие вокализаций</p> <p><i>Все специалисты и воспитатели</i></p>	<p>Каждый раз, когда инструктор удерживает очень желаемый предмет, он называет его: «ПЕЧЕНЬЕ». Ребенок должен произнести: «ПЕ».</p>	<p>Ребенок произносит: «ПЕ» и тут же получает печенье, как вознаграждение. Инструктор засчитывает такую реакцию ребенка, как за произнесенное слово «ПЕЧЕНЬЕ».</p>	<p>Теперь родители вознаграждают за звуки ребенка, удерживая любимый желаемый предмет и ожидая реакции в виде слога или звука. Ребенок хочет воды «ПИТЬ», произносит: «ПИ», и тут же даем воду.</p>	<p>Постоянное подкрепление произносимых звуков, то есть постоянное предоставление желаемого за вербальную просьбу.</p> <p><i>Дата освоения навыка: _____</i></p>
<p>Различие цветов</p> <p><i>Все специалисты и воспитатели</i></p>	<p>Инструктор раскладывает два цвета. Например: мяч (желтый и красный). Инструкция:</p>	<p>Ребенок должен указать или дать желтый мяч.</p>	<p>Работаем над различием пока двух цветов, обобщаем на большом множестве других</p>	<p>Правильный выбор: 8 из 10 разных предметов.</p>

	«желтый» и подсказка в случае отсутствия реакции – указывает пальцем ребенка на желтый мяч.		предметов. Например: желтый и красный кубик.	<i>Дата освоения навыка:</i> _____
Жесты <i>Все специалисты и воспитатели</i>	Инструктор обучает просьбе: «ДАЙ», подкрепляя ее жестом или визуальной подсказкой.	Ребенок дает нужный предмет.	Ребенок различает, как вербальный стимул: «ДАЙ» так и жест: «ДАЙ». Помимо этого жеста, учим жесты: «Встань», «Иди сюда», «Стоп», «Подожди», «Тихо», «Отлично», «Так нельзя»	Используя совместное внимание, ребенок на жест «ДАЙ», дает нужный предмет 8 из 10. <i>Дата освоения навыка:</i> _____

Во время проведения занятий необходимо соблюдать правило «завершения». Это означает, что если Вы с ребенком начали выполнять определенную работу — она должна быть закончена обязательно, и вы должны сказать: «ВСЕ! Закончили!». Даже, если Вам придется сделать задание руками ребенка.

Давайте указания или проговаривайте просьбы к ребенку спокойным и уверенным тоном, четко произносите слова. Пытайтесь строить простые указания, состоящие из 2—3 слов, понятных ребенку и подкрепленных жестом.

Следует помнить, что все пройденное и изученное должно периодически повторяться.

Используем «ключевые слова»:

ЭТО — использовать всегда, когда у ребенка есть потребность в чем-либо «Дать ЭТО? — куклу?» «ЭТО — мама» и т. д.

ТУДА — (идем ТУДА — в спортивный зал... идем ТУДА — в туалет и т.д.) + указательный жест обязательно, стимулировать самостоятельное использование указательного жеста.

ВСЁ — завершение любого действия. **ВСЕ** — покушали, **ВСЕ** — позанимались и т. д.

СТОП — остановить любые действия ребенка. **НЕТ** (мамы — нет, сока — нет и т.д.)

ПУСТО — показывать коробку, пустой стакан или другую емкость....

ЕЩЕ — стимулировать просьбы: дать ЕЩЕ? Покатать ЕЩЕ?

Глаголы — **УПАЛО, ДАТЬ, ПИТЬ.**

СДЕЛАЙ ТАК, ВОТ ТАК — действие по образцу, говорим всегда, когда выполняем с ребенком любую работу...

Подумайте над запретами. По возможности, замените слово-паразит «НЕЛЬЗЯ», оставьте его только для ситуаций, опасных для жизни и здоровья ребенка.

Обязательно хвалите ребенка в конце занятия, даже, если Вы сами выполняли его руками задание.

С программой ознакомлен(а):

Ф.И.О. родителей (законных
представителей) _____
Подпись _____

Приложение 6.

Рекомендации родителям

Необходимо ввести в повседневное общение с ребенком «ключевые слова»:

ЭТО — использовать всегда, когда у ребенка есть потребность в чем-либо «Дать ЭТО? — сок?» «ЭТО — мама» и т. д.

ТУДА — (идем ТУДА — в магазин... идем ТУДА — на кухню и т.д.) + указательный жест обязательно, стимулировать самостоятельное использование указательного жеста.

ВСЁ — завершение любого действия. **ВСЕ** — покушали, **ВСЕ** — позанимались и т. д.

СТОП — остановить любые действия ребенка. **НЕТ** (мамы — нет, сока — нет и т.д.)

ПУСТО — показывать сумку, пустой стакан или другую емкость....

ЕЩЕ — стимулировать просьбы: дать ЕЩЕ? Покатать ЕЩЕ?

Глаголы — **УПАЛО, ДАТЬ, ПИТЬ.**

ВОТ ТАК — действие по образцу, говорим всегда, когда выполняем с ребенком любую работу...

Подумайте над запретами. По возможности, замените слово-паразит «НЕЛЬЗЯ», оставьте его только для ситуаций, опасных для жизни и здоровья ребенка.

Обязательно хвалите ребенка в конце занятия, даже, если Вы сами выполняли его руками задание.

Условия жизнедеятельности, необходимые для эффективного обучения и воспитания особого ребенка

Любые коррекционные задания и упражнения окажутся абсолютно безрезультатными, если сами условия жизнедеятельности ребенка не способствуют его продуктивному развитию. Есть ряд условий, необходимых особому ребенку:

1. Режимность. У ребенка должен быть четкий режим дня. Сон, приемы пищи и прогулка должны каждый день происходить в одно и то же время. Режим дня должен быть наглядным для самого ребенка. Можно изготовить плакат «МОЙ ДЕНЬ» (Визуальное расписание). Плакат разделен на 4 части, подписанных УТРО, ДЕНЬ, ВЕЧЕР и НОЧЬ. При помощи вклеивания карточек воспроизведите весь день Вашего ребенка. Например: умывание, детский сад, прогулка, и.т. д. **ВАЖНО:** те части дня, которые могут быть вариативны (например, сегодня мы можем гулять в парке, а завтра на речке) должны быть выполнены по-другому: приклейте к плакату при помощи скотча прозрачный карман (например, файл для бумаг), в который можно будет вставлять каждый раз разные карточки. Отдельно подготовьте фотографии тех мест, которые чаще всего посещаете. Каждый вечер, перед сном, рассказывайте ребенку о том, что будет завтра, и вставляйте в плакат нужные фото. Весь следующий день они там и остаются, периодически подводите ребенка и напоминайте ему о последовательности сегодняшних мероприятий. Детям с трудностями в восприятии речи трудно понять, что будет завтра, или куда их сейчас ведут, или почему вдруг сейчас надо мыть голову. Наглядная последовательность позволяет существенно снизить облегчить понимание времени как такового.

2. Свое пространство и свое время. У ребенка должно быть свое пространство (в идеале — комната, или хотя бы отгороженная часть комнаты), куда ребенок может уйти ненадолго, чтобы

побыть один (у особых детей нередко бывает такая потребность), где ему разрешается, например, покричать или попинать подушку (сбросить агрессию), и.т.д.

3. *Предсказуемость ближайшего окружения.* Так же, как ребенку необходимо представлять, что с ним будет завтра, так же он хочет быть уверен и в своих близких, в постоянстве их реакций, требований и запретов. Поэтому семье необходимо сформировать целостную единую систему запретов и требований, которой должны придерживаться все члены семьи. Если что-то ребенку ЗАПРЕЩЕНО, то никто это не разрешает делать (дайте прочесть это место сердобольным бабушкам). Если после улицы НАДО мыть руки, то этого от ребенка требует каждый член семьи, который с ребенком в данный момент. Также, членам семьи надо стараться быть предсказуемыми в своих реакциях на поведение ребенка. Ребенку вряд ли будет понятно, почему вчера, когда он гудел дома, изображая вертолет, Вам было смешно, а вот сейчас, в переполненном троллейбусе — это неуместно. В результате ребенку неизвестно, чего от Вас ожидать. Ему страшно.

4. *Безопасность физическая.* Детская комната должна быть оборудована устойчивой мебелью без острых углов, в комнате не должно быть опасных предметов (острых, бьющихся, тяжелых).

5. *Безопасность эмоциональная.* Желательно, чтобы члены семьи общались друг с другом спокойно и дружелюбно, не повышали друг на друга голос. Семье с таким ребенком, конечно, нелегко. Старайтесь не доводить «до кризиса», обращайтесь за помощью к психологу.

**Этические правила поведения воспитателей и специалистов ДОУ
с родителями детей с РАС**

Этично	Не этично
В разговоре с родителями называть ребенка по имени	<i>Говорить:</i> «ваш ребенок»
Обращаться к родителям по имени и отчеству или по имени, предварительно попросив разрешения	Обращаться: «мамочка»
Обсуждать проблемы ребенка только с родителями	Обсуждать проблемы ребенка в присутствии других людей
Использовать выражения: ментальные проблемы; недостаточный уровень интеллектуального развития	Употреблять термин «умственно отсталый»
Если требуется сравнение с детьми без проблем в развитии, использовать выражения: дети с типичным развитием; при типичном развитии обычно дети...	Употреблять слова «здоровые, нормальные дети»
Использовать выражения: нетипичное развитие, особый ребенок, ребенок с особенностями развития	Использовать выражение «больные, ненормальные дети»
Если ребенок маленький, сказать: «Как хорошо, что вы так рано заметили проблемы и обратились за помощью» Если ребенок большой, вообще не касаться этой темы	<i>Говорить:</i> «Вы очень поздно обратились»; «Где вы были раньше?» и т.п.

<p>Если ребенок на приеме не демонстрирует тот или иной навык, а родители утверждают, что дома он это может сделать, следует сказать: «По-видимому, у Тимура нет генерализации этого навыка. Он может это сделать только в определенном месте и с некоторыми людьми. В таком случае наша задача добиться генерализации навыка»</p>	<p><i>Говорить:</i> «Нет, он не может этого сделать, вы же видите, он не выполняет инструкцию»</p>
<p>Употреблять слово «пока» «Матвей пока не может...», «Пока у Тимура не получается...»</p>	<p>Просто констатировать отсутствие навыка</p>
<p>Если ребенок по каким-то причинам не может заниматься в конкретной группе, сказать: «Эта группа не подходит для Сони »</p>	<p><i>Говорить:</i> «Соня не подходит для этой группы»</p>
<p>Если групповые занятия на данном этапе развития невозможны, следует сказать: «Те навыки, которым необходимо обучать в первую очередь, проще и эффективнее формировать на индивидуальных занятиях»</p>	<p><i>Говорить:</i> «О групповых занятиях не может быть и речи, он не потянет группу, он будет другим мешать»</p>
<p>После каждого занятия обязательно подвести итог и отметить результат: «Сегодня мы учились складывать пазл из 2-х частей. Тимур может это сделать самостоятельно. Он научился с минимальной подсказкой показывать части тела. Мы начали учиться сортировать предметы по цвету, пока это получается с помощью»</p>	<p>Указывать только на недостатки</p>
<p>Если не удастся сформировать какой-то навык, сказать: «Пока у меня не получается научить Лизу решать примеры. Я подумаю, посоветуюсь с коллегами и попробую другие</p>	<p><i>Говорить:</i> «Она никак не научится решать примеры, бьемся, бьемся и ни с места»</p>

способы»	
Если приходится обсуждать проблему получения инвалидности при том, что родители не слишком хотят это делать, сказать: «Вы можете не оформлять инвалидность, но она даёт вам ряд финансовых преимуществ. Если будет прогресс, инвалидность снимут»	<i>Говорить:</i> «Почему вы до сих пор не оформили инвалидность? Все оформляют»

Протокол педагогического обследования

Авторы-составители: А.В. Хаустов, Е.Л. Красносельская, С.В. Воротникова, Ю.И. Ерофеева, Е.В. Матус, А.И. Станина, И.М. Хаустова, Т.В. Шептунова

Фамилия, имя ребенка _____

Дата рождения ребенка _____

Ф.И.О. педагога, заполнившего протокол _____

Ф.И.О. респондента _____

Дата обследования	Возраст ребенка (год и месяц)	Общий результат развития (средний балл по таблицам 1–9)	Деадаптивное поведение (суммарный балл)
«__» _____ 20__ г.			
«__» _____ 20__ г.			

Таблица возрастных нормативов 1. «Поведение»

(Дьяченко, Лаврентьева, 1984; Лисина, 1986; Мухина, 2000; Обухова, 1996)

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
1-й год	6	По-разному реагирует на свое и чужое имя			
		Протягивает руки к близким людям			
	12	По просьбе выполняет ранее заученные действия — «ладушки», «до свидания»			
Реагирует на слова запреты: «нет» или «нельзя» в виде подчинения или протеста					
2-й год	18	Подражает действиям взрослых — «читает» книги			
		Просит помощи, когда что-нибудь делает, используя слова или жесты			
	24	Помогает при уборке игрушек			
		Ведет взрослого за собой, чтобы показать что-либо			
3-й год	30	Не плачет, расставаясь с мамой, когда остается со знакомым человеком			
		По просьбе, обычно делится игрушками или другим вещами с детьми или взрослыми			
	36	На групповых занятиях выполняет синхронные действия с другими детьми. (Например, ходит парами,			

		в общем кругу, топают ногой и одновременно хлопают в ладоши)			
		Сочувствует другим детям, старается помочь и утешить их			
4-й год	42	Слушает со вниманием короткие истории			
		Повторяет за взрослым движение в определенной последовательности: хлопают в ладоши, поднимает руки вверх, руки — в стороны, опускает руки			
	48	Не выходит за установленные родителями границы территории, на детской площадке, во дворе			
		Выполняет поручения в незнакомой обстановке, вне дома			
5-й год	54	По-разному общается с младшими и старшими детьми, детьми и взрослыми			
		Умеет организовывать рабочее место и приводить его в порядок после окончания занятия			
	60	Оценивает по сюжетным картинкам поступки с точки зрения социальной нормы			
		В случае сомнения в правильности выполнения задания обращается за оценкой своих действий к взрослому			
6-й год	66	Обращается к незнакомым взрослым на «вы», а педагогам — по имени и отчеству			
		Сознательно соблюдает принятые правила поведения, с пониманием их значения			
	72	Подчиняется сигналам светофора и знакам «Идите» и «Стойте»			
		Выполняет задание до конца, самостоятельно контролирует правильность его выполнения по ходу деятельности			
7-й год	78	Соподчиняет мотивы своего поведения, заканчивает начатое дело до конца, прежде чем приступить к новому			
		Воспринимает фронтальную инструкцию, данную на слух или зрительно; удерживает инструкцию до конца задания			
	84	Бережно относится к оборудованию в группе, к окружающим предметам и напоминает об этом другим детям			
		Анализирует образец, сравнивает результат работы с данным образцом, самостоятельно находит и исправляет ошибки			
СУММА БАЛЛОВ					

Таблица возрастных нормативов 2. «Коммуникация»

(Клюев, 1998; Леонтьев, 1969; Лепская, 1997; Лусина, 1986; Johnson-Martin, Attermeier, Hacker, 1990; Sparrow, Balla, Cicchetti, 1984)

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
1-й год	6	Улыбается при взаимодействии с близким человеком			
		Гулит и лепечет в ответ на речь близких людей			
	12	Демонстрирует разделенное внимание: концентрирует внимание на том же предмете, что и взрослый; показывает, дает взрослому игрушку, чтобы поделиться интересами, и т.д. Имитирует слова сразу же после того, как услышит их			
2-й год	18	Выражает просьбы/требования, отказ, согласие, привлекает внимание, комментирует при помощи жестов и слов			
		Демонстрирует предпочтения в ситуации выбора			
	24	Использует невербальную коммуникацию, чтобы инициировать взаимодействие с ровесниками Комментирует и описывает текущие события			
3-й год	30	Отвечает на простые вопросы и задает их			
		Поддерживает простой диалог со взрослыми			
	36	Пересказывает знакомую историю по картинкам Говорит о своих чувствах			
4-й год	42	Периодически вступает в диалог с ровесниками			
		Вступает в простой диалог по телефону			
	48	Поддерживает диалог с ровесниками Использует социальные слова, фразы (например, «Извините»)			
5-й год	54	Адекватно реагирует на чувства других людей			
		Начинает понимать язык телодвижений собеседника			
	60	Общается на разнообразные темы Начинает принимать во внимание точку зрения собеседника			
6-й год	66	Выстраивает диалог, опираясь на интересы собеседника			
		Может договариваться с собеседником и находить компромиссное решение			
	72	Называет по просьбе номер домашнего телефона, номер мобильного телефона одного из родственников Называет по просьбе полный домашний адрес			
7-й год	78	Разговаривает на темы, касающиеся взаимоотношений между людьми и норм социального поведения			
		Отвечает соответствующим образом, когда его представляют незнакомым			
	84	Внимательно слушает учителя на уроке (занятии) более 15 минут Вежливо, корректно завершает диалог			
СУММА БАЛЛОВ					

Таблица возрастных нормативов 3. «Восприятие»

(Мухина, 2000; Ньюокиктъен, 2009; Обухова, 1996; Стребелева, 1998)

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
1-й год	6	Рассматривает предмет в руке			
		Находит спрятанный на глазах предмет			
	12	Различает предметы по форме. (Например, отличает кирпичик от кубика)			
		Рассматривает фотографии, изображение предметов с четкими контурами			
2-й год	18	Смотрит в сторону называемого человека			
		Различает и показывает изображения круга и квадрата			
	24	Складывает разрезную картинку из двух частей			
		Соотносит реальные предметы с их изображением			
3-й год	30	Выбирает из 9 картинок, ту которую ему назвали			
		Знает свою одежду			
	36	Подбирает парные картинки (две–четыре пары) предметных картинок			
		Показывает шесть названных частей тела			
4-й год	42	Соотносит, показывает и называет основные цвета			
		Соотносит, показывает и называет предметы трех разных длин (короткий, длинный, средний)			
	48	Составляет предметную разрезную картинку из четырех элементов			
		Понимает на слух простые правила игры			
5-й год	54	Соотносит образ одинаковых букв			
		Узнает перечеркнутые изображения			
	60	Находит 5–6 отличий между двумя рисунками			
		Правильно называет оттенки цветов — оранжевый, фиолетовый, голубой, серый, розовый, коричневый			
6-й год	66	Узнает фигуры с недостающими деталями			
		Определяет на слух, какое слово лишнее			
	72	По силуэту и незначительным деталям определяет предмет и различает его величину, форму, удаленность и пр.			
		Складывает 10 полосок разной длины в порядке убывания			
7-й год	78	Правильно указывает основные различия в геометрических формах			
		Последовательно выкладывает серию сюжетных картинок (4–5), логично объясняет			
	84	Складывает сюжетную разрезную картинку из 4–6			

		частей			
		Узнает наложенные изображения (фигуры Поппельрейтера)			
СУММА БАЛЛОВ					

Таблица возрастных нормативов 4. «Познавательная сфера»

(Кипхард, 2009; Забрамная, Боровик, 2002; Зиннхубер, 2010; Стребелева, 1998; Штрасмайер, 2002)

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
1-й год	6	Проявляет желание получить что-либо			
		Самостоятельно играет в игрушки в течение 10 минут			
	12	Складывает игрушки в корзину			
		Дает или показывает игрушку взрослым			
2-й год	18	Определяет, кому из членов семьи принадлежит данный предмет			
		После наблюдения подражает увиденному действию с игрушкой			
	24	Узнает шесть вещей в окружении или в книге с картинками			
		Сортирует предметы по форме (кубик/шарик)			
3-й год	30	Раскладывает предметы на группы по образцу, по функциональным признакам			
		Собирает матрешку, состоящую из четырех частей			
	36	Соотносит верх и низ (переворачивает и кладет книгу правильно)			
		Собирает по порядку пирамидку из пяти колец			
4-й год	42	Сравнивает предметы или животных, находя в них различия и объясняя их			
		Классифицирует предметы по признакам действия: что летает, ездит, плавает			
	48	Находит в окружающей обстановке много предметов и один предмет			
		Находит на картинке, где изображены нелепицы, 3–4 несоответствия. Объясняет, что не так, почему не так и как на самом деле должно быть			
5-й год	54	Сравнивает изображения и находит сходство и различие			
		Сортирует предметы по разным группам, используя обобщающие слова (растения, одежда, мебель, транспорт, овощи, фрукты)			
	60	Знает, из какого материала построен дом			
		Отгадывает загадки, используя накопленный опыт			
6-й год	66	Исключает предмет по существенным признакам, самостоятельно называет родовое понятие (4-й лишний)			
		Понимает значение понятий: «вчера», «завтра»			
	72	Раскладывает и составляет рассказ по картинкам,			

		ориентируясь на временную последовательность			
		Образовывает последующее число добавлением одного предмета, предыдущее — удалением.			
7-й год	78	Знает и называет последовательно дни недели			
		Владеет прямым и обратным счетом в пределах 10			
	84	Определяет и называет последовательность времен года			
		Решает задачи на сложение и вычитание, используя наглядный материал			
СУММА БАЛЛОВ					

Таблица возрастных нормативов 5. «Речь»

(Архипова, 2005; Власенко, Чиркина, 1992; Волков, 1993; Филичева, Соболева, 1996)

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
1-й год	6	Произносит гласные (вокализирует), гулит			
		Произносит некоторые согласные, лепечет			
	12	Произносит первые слова. Использует речь для комментирования окружающего			
2-й год	18	Повторяет за взрослым новые слоги, копирует интонацию, восклицания и междометия, сопровождая их выразительной мимикой и жестами			
		Выражает просьбы и комментирует действия, используя словосочетания из двух слов			
	24	Привлекает внимание с помощью речи			
		Пользуется фразой из 3–4 слов			
3-й год	30	Появляются простые предлоги (в, на, у, с)			
		Произносит слова из трех открытых слогов (машина, сапоги)			
	36	Фонематическое восприятие хорошо развито: не смешивает слова, близкие по звучанию			
		Говорит о себе в 1-м лице			
4-й год	42	В речи появляются понятия времени и места			
		Пользуется вопросом «Почему?»			
	48	Сообщает о недавно происшедших событиях			
5-й год	54	Использует сложное предложение из 5–8 слов, с простыми предлогами и союзами (и, на, с)			
		Любит слушать короткие стихи, рассказы, сказки, запоминает и рассказывает их			
	60	Правильно произносит шипящие и свистящие звуки			
		Выделяет гласный звук в начале, в середине и в конце слова			
		Использует в речи грамматически согласованную			

		расширенную фразу			
		Замечает ошибки в неверно названном слове (фразе) у себя и других			
6-й год	66	Правильно произносит все звуки родного языка и слова различной слоговой структуры			
		В речи нет пропусков и перестановки слогов и звуков			
	72	Выделяет слоги или слова с заданным звуком из группы других			
		Подбирает обобщающее слово к произнесенным вслух словам (мебель, обувь, одежда, еда, и т.д.)			
7-й год	78	Речь максимально приближена к речи взрослых, с учетом норм литературного языка, звуковой стороны			
		Владеет основной системой грамматики: словоизменением, словообразованием, синтаксической структурой предложения			
	84	Правильно произносит слова со сложной слоговой структурой			
		Составляет связный устный рассказ (описание, повествование, отчасти рассуждение) с опорой на наглядный материал и без него			
СУММА БАЛЛОВ					

Таблица возрастных нормативов 6. «Игра»

(Лисина, 1986; Эльконин, 1978; Beyer, Gammeltoft, 2000; Johnson-Martin, Attermeier, Hacker, 1990; Sparrow, Balla, Cicchetti, 1984)

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
1-й год	6	Улыбается при взаимодействии с близким человеком			
		Манипулирует одним предметом (вертит, крутит, облизывает, бросает и т.д.)			
	12	Манипулирует двумя и более предметами одновременно, упорядочивает их (например, строит башню из кубиков, складывает формочки друг в друга и т.д.)			
		Играет в простые социальные игры с предсказуемыми действиями со взрослым (например, «ладушки», «по ровненькой дороженьке», «ку-ку» т.д.)			
2-й год	18	Выполняет функциональные действия с различными игрушками и бытовыми предметами			
		Играет рядом с другим ребенком с собственным набором игровых материалов (параллельная игра)			
	24	Имитирует игровые действия других детей			
		Появляется символическая игра: ребенок использует предметы-заместители (например, использует палочку вместо ложки)			
3-й год	30	Совершает несколько функциональных и символических действий, не связанных в единый сюжет (например, кормит,			

		возит, моет и т.д.)			
		Начинает делиться игрушками и играть в игры с переходом ходов (например, строит башню вместе со взрослым, поочередно устанавливая кубики)			
	36	Приписывает кукле собственные желания в символической игре			
		Начинает принимать на себя роли взрослых (например, мамы, папы, воспитательницы), но не называет их словесно			
4-й год	42	Совершает игровые действия, отражающие эпизоды из личной жизни (игры «семья», «детский сад»)			
		Широко использует предметы-заместители; совершает игровые действия с воображаемыми объектами (например, крутит несуществующий руль)			
	48	Совершает несколько последовательных символических действий, объединенных в единую логическую цепочку (сюжетная игра).			
		Называет свою роль и роли партнеров по игре			
5-й год	54	Соблюдает правила в простых играх			
		Делится игрушками по собственной инициативе, играет в игры с переходом ходов без напоминаний			
	60	Проигрывает прочитанные рассказы, показанные картинки, мультфильмы, события общественной жизни			
		Принимает на себя разнообразные роли: папы, доктора, водителя, повара и т.д.; называет их			
6-й год	66	Совершает разнообразные социальные игровые действия, соответствующие принятой роли			
		Использует специфическую ролевую речь, обращенную к партнерам по игре			
	72	Берет на себя роль другого ребенка			
		Демонстрирует ярко выраженное ролевое поведение, в том числе речь ребенка в игре носит явно ролевой характер			
7-й год	78	Играет в режиссерские игры			
		Четко следует социальным правилам в ролевой игре			
	84	Свободно играет в игры-драматизации			
		Свободно играет в игры с правилами			
СУММА БАЛЛОВ					

Таблица возрастных нормативов 7. «Крупная моторика»

(Вавилова, 1983; Глазырина, 1999; Забрамная, Боровик, 2002; Стребелева, 2009; Питерси, Трилор, 2001; Зиннхубер, 2010; Кипхард, 2009)

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
1-й год	6	Переворачивается со спинки на живот			
		Сидит в течение 10 минут			

	12	Самостоятельно ползает			
		Ходит при поддержке за обе руки			
2-й год	18	Перешагивает через препятствия переставным шагом, нагибается и приседает, чтобы взять предмет			
		Залезает на возвышение, взбирается по лестнице			
	24	Бегает			
		Спускается и поднимается по ступеням без поддержки			
3-й год	30	Прыгает, отрывая обе ноги от пола			
		Пытается стоять на одной ноге			
	36	Стоит на одной ноге, кратковременно сохраняя равновесие			
		Ездит на трехколесном велосипеде			
4-й год	42	Стоит на одной ноге более двух секунд			
		Бьет мяч в цель			
	48	Спускается по ступенькам попеременным шагом			
		Кидает мяч в руки			
5-й год	54	Прыгает на одной ноге			
		Ловит мяч двумя руками			
	60	Ездит на велосипеде (3–4-х колесном), совершая плавные повороты			
		Стоит на одной ноге более восьми секунд			
6-й год	66	Попадает мячом в цель с расстояния 1,5 м			
		Прыгает с места через веревку, натянутую на высоте 20 см от пола			
	72	Прыгает с высоты 30 см, приземляясь на корточки			
		Стоит на каждой ноге попеременно, с закрытыми глазами			
7-й год	78	Проходит по прямой линии с открытыми глазами расстояние 2 м			
		Залезает на стул высотой 45 см без помощи рук			
	84	Сидит на корточках с горизонтально вытянутыми руками в течение 10 секунд			
		Ездит на двухколесном велосипеде (без дополнительных колес)			
СУММА БАЛЛОВ					

Таблица возрастных нормативов 8. «Мелкая моторика»

(Вавилова, 1983; Глазырина, 1999; Забрамная, Боровик, 2002; Стребелева, 2009; Питерси, Трилор, 2001; Зиннхубер, 2010; Кипхард, 2009)

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
1-й год	6	Сжимает предмет в руке			
		Сгибает и выпрямляет руки			

	12	Перекладывает предмет из одной руки в другую			
		Использует пинцетный захват			
2-й год	18	Стучит предметом о предмет			
		Указывает при помощи указательного пальца			
	24	Опускает мелкие предметы в коробочку с отверстиями или в бутылку			
		Строит башню из 3–4 кубиков			
3-й год	30	Нанизывает крупные бусы			
		Переливает воду из сосуда в сосуд			
	36	Переворачивает страницы			
		Открывает спичечный коробок			
4-й год	42	Рисует круги			
		Пьет из чашки, держа ее одной рукой			
	48	Проводит линию, соединяющую две точки			
		Лепит из пластилина «колобок» и «змейку»			
5-й год	54	Режет ножницами			
		Застегивает и расстегивает пуговицы			
	60	Продевает нитку в иголку			
		Вырезает ножницами по контуру			
6-й год	66	Бросает мяч руками на расстояние 4 метров			
		Рисует простые геометрические формы			
	72	Рисует домик, солнце, дерево			
		Завязывает узел			
7-й год	78	Рисует человека из восьми частей (голова, шея, туловище, 2 руки, 2 ноги, пальцы)			
		Отбивает мяч от земли 3 раза подряд			
	84	Пишет (срисовывает) 10 букв			
		Строит конструкции из кубиков, выкладывает из счетных палочек фигуры по образцу			
СУММА БАЛЛОВ					

Таблица возрастных нормативов 9. «Самообслуживание»
(Кипхард, 2006; Зиннхубер, 2009; Питерси, Трилор, 2001; Штрасмайер, 2002)

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
1-й год	6	Самостоятельно сосет и глотает			
		Позволяет одевать себя, не сопротивляясь			
	12	Пережевывает пищу			
		Пьет из чашки или стакана с помощью			

2-й год	18	Имитирует работу по дому			
		В течение дня регулярно остается сухим и контролирует свой стул			
	24	Самостоятельно ест ложкой и пьет из чашки (не обязательно аккуратно)			
		Самостоятельно снимает незастегнутую одежду			
3-й год	30	Пьет через соломинку			
		Вытирает себе руки (салфеткой или полотенцем)			
	36	Самостоятельно моет руки			
		Дает знать, когда хочет сходить в туалет			
4-й год	42	Ест самостоятельно ложкой и вилкой, почти не пачкаясь			
		Надевает на себя куртку, пальто			
	48	Обувает ботинки (шнурки завязывать необязательно)			
		Чистит зубы, умывает лицо, под руководством взрослого выполняет все действия в туалете			
5-й год	54	Раздевается самостоятельно, застегивает крупные пуговицы, различает переднюю и заднюю части одежды			
		После игры убирает игрушки без напоминания			
	60	Самостоятельно пользуется туалетом, моет руки и одевается, пытается завязывать шнурки			
		Ножом намазывает на хлеб масло			
6-й год	66	Выполняет простые поручения по дому			
		Наливает себе напиток из кувшина			
	72	Полностью самостоятельно одевается на прогулку			
		Может самостоятельно принять душ			
7-й год	78	Правильно пользуется столовыми приборами во время приемов пищи			
		Соблюдает правила дорожного движения для пешеходов (смотрит в обе стороны при переходе через дорогу, подчиняется сигналам светофора)			
	84	Завязывает шнурки на бантик			
		Самостоятельно застилает постель			
СУММА БАЛЛОВ					

Таблица 10. «Деадаптивное поведение»

Форма деадаптивного поведения	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
Аутоагрессивное поведение			
Кусает свою руку			
Бьет, стучит себя по голове			
Бьется головой о стену			

Бьется головой о стол			
Агрессивное поведение			
Плюет на других людей			
Бьет других людей по лицу			
Кусает других людей			
Щипает окружающих			
Тянет, дергает за волосы окружающих			
Стереотипное поведение			
Выполняет однообразные действия: раскачивается, потряхивает и взмахивает руками, вращается			
Выполняет в особом порядке ритуалы нефункционального характера — располагает объекты определенным образом			
Проявляет чрезмерный интерес к необычным неигровым предметам			
Ритмично повторяет звуки или слова			
Стереотипно повторяет слова или фразы			
Проявляет чрезмерный интерес к датам, маршрутам или расписаниям			
Прерывание деятельности			
Сбрасывает предметы			
Кричит и плачет при малейших требованиях			
Вскакивает из-за стола в процессе выполнения какой-либо деятельности			
Дурачится, проявляет нежелание начинать или продолжать деятельность			
Кричит, издает громкие звуки, выражающие протест			
Дефицит поведения			
Демонстрирует избирательную активность: манипулирует только любимой игрушкой, новые предметы не обследует			
С трудом переключается с одного вида деятельности на другой.			
Концентрирует внимание только в течение короткого промежутка времени			
Проявляет выраженную импульсивность: вскакивает, опережая указания, хватается предметы			
Проявляет пассивность, неспособность к действию, для начала деятельности ждет указаний взрослого			
Не допускает изменений установленного порядка, сопротивляется переменам (например, перестановки мебели, смены одежды)			
Не испытывает удовольствие или проявляет протест при физическом контакте			
СУММА БАЛЛОВ			

Профиль развития ребенка																			
Возраст ребенка	Балл	Начало года		Конец года		Начало года													
		Начало года	Конец года																

(год)																			
7 лет	56																		
6,5 года	52																		
6 лет	48																		
5,5 года	44																		
5 лет	40																		
4,5 года	36																		
4 года	32																		
3,5 года	28																		
3 года	24																		
2,5 года	20																		
2 года	16																		
1,5 года	12																		
1 год	8																		
0,5 года	4																		
Исследуемые сферы		Поведение	Коммуникация	Восприятие	Познавательная сфера	Речь	Игра	Крупная моторика	Мелкая моторика	Самообслуживание									

Инструкция по заполнению протокола

При заполнении протокола сбор первичной информации о развитии ребенка проводится в беседе с родителями и оценивается специалистами со слов родителей, оценочный балл ставится в подходящую клетку таблицы протокола обследования.

При первичном обследовании оценочные баллы заносятся в протокол карандашом. Заполнение протокола специалистом продолжается в течение диагностического периода (1 месяц) 2 раза в год — в сентябре и мае учебного года.

Для правильного заполнения протокола педагогического обследования необходимо последовательно проделать ряд операций.

В титульном листе протокола заполните строки «Фамилия, имя ребенка», «Дата рождения ребенка», «Ф.И.О. педагога, заполнившего протокол», «Ф.И.О. респондента», «Дата обследования».

Последовательно заполните таблицы возрастных нормативов с 1-й по 9-ю. В столбце «Балл (начало года)» напротив каждого утверждения проставьте количество баллов в зависимости от сформированности навыка:

«0» — навык не сформирован. Ребенок никогда не выполняет и не использует данный навык или только пытается выполнить действие.

«1» — навык сформирован частично. Ребенок начал выполнять действие в течение последнего месяца либо иногда использует данный навык (например, только с близкими людьми, только с взрослыми, только в домашних условиях и т.д.);

«2» — навык сформирован полностью. Ребенок использует данный навык в различных ситуациях, в разных местах, с разными людьми.

Когда все баллы по таблицам возрастных нормативов с 1-й по 9-ю будут проставлены, подсчитайте сумму и запишите в строке «Сумма баллов».

В столбце «Комментарий» по мере необходимости отмечайте особенности формирования навыков: например, ребенок использует навык только с мамой, или только с помощью взрослого, или только в знакомой обстановке, или выполняет только на знакомых пособиях.

Подсчитайте общий результат развития (средний балл по таблицам возрастных нормативов 1–9). Для этого сложите суммы баллов по таблицам возрастных нормативов 1–9 и разделите эту сумму на количество таблиц возрастных нормативов (на 9). Полученное число впишите на титульном листе протокола в графу «Общий результат развития (средний балл по таблицам 1–9)» напротив соответствующей даты обследования.

Заполните таблицу 10 «Деадаптивное поведение». В столбце «Балл (начало года)» напротив каждого утверждения проставьте количество баллов в зависимости от степени выраженности деадаптивного поведения:

«0» — данная форма деадаптивного поведения у ребенка отсутствует полностью;

«1» — данная форма деадаптивного поведения у ребенка недостаточно выражена и (или) наблюдается редко, только в определенных ситуациях;

«2» — данная форма деадаптивного поведения у ребенка ярко выражена и (или) наблюдается постоянно в различных ситуациях.

Когда все баллы по таблице 10 («Деадаптивное поведение») будут проставлены, подсчитайте их сумму и запишите в строке «Сумма баллов». Полученное число впишите на титульном листе протокола в графу «Деадаптивное поведение (суммарный балл)» напротив соответствующей даты обследования.

В столбце «Комментарий» по мере необходимости отмечайте особенности, связанные с данным поведением: например, ребенок использует данную форму деадаптивного поведения только при взаимодействии с родителями или только в учебной ситуации и т.д.

Построение психолого-педагогического профиля развития ребенка

Для наглядного представления результатов обследования используется таблица «Профиль развития ребенка».

Сначала в таблице отметьте календарный возраст ребенка — нарисуйте линию вдоль всей таблицы на уровне, соответствующем его календарному возрасту. Затем в столбцах «Начало года» при помощи линии отметьте количество набранных ребенком баллов по каждой таблице возрастных нормативов. Все ячейки, находящиеся под чертой, заштрихуйте. В результате получается диаграмма, отражающая уровень развития ребенка по каждой области развития. Высота столбцов в диаграмме указывает на то, какому возрасту (в сравнении со среднестатистической нормой) соответствует уровень развития ребенка.

Сравнение на графике данных о календарном возрасте ребенка с данными о его реальном развитии позволяет наглядно увидеть, насколько сформированы у него навыки по каждой области развития относительно среднестатистической возрастной нормы.

В зависимости от результатов обследования по предложенной методике разрабатывается индивидуальная программа работы с ребенком. В качестве целей обучения из таблиц возрастных нормативов выбираются те умения и навыки, которые у ребенка либо сформированы частично

(1 балл), либо не сформированы совсем (0 баллов). При этом нужно соблюдать последовательность, указанную в таблице, постепенно усложняя поставленные задачи.

Если в результате обследования у ребенка были выявлены различные формы дезадаптивного поведения, то целью коррекционной работы становится их уменьшение и устранение.

Для выявления результативности коррекционной работы и обучения в конце года проводится повторное обследование по предложенной методике. Результаты итогового обследования заносятся в столбцы «Конец года». Динамика по количественным показателям осуществляется путем сравнения итогов первичного и заключительного обследования.

В ходе первоначальной апробации предложенного протокола была установлена его конкурентная валидность и результативность использования в процессе коррекционной работы с детьми, имеющими РАС, в условиях ЦПМССДиП. В настоящий момент ведется научно-методическая работа по детальному описанию методик и процедур оценки уровня развития детей с РАС с использованием протокола педагогического обследования.

(Источник: Журнал " Практика управления ДОУ" №1, 2014г

