

Принята:
на заседании педагогического совета
МБДОУ «Ровеньский детский сад № 1
комбинированного вида Белгородской области»
Протокол № 2 от 16.10.2020

Утверждена:
приказом по МБДОУ «Ровеньский детский сад № 1
комбинированного вида Белгородской области»
№ 121 от 16.10.2020

**Адаптированная основная образовательная программа
дошкольного образования
для детей с расстройствами аутистического спектра
муниципального бюджетного дошкольного
образовательного учреждения
«Ровеньский детский сад № 1 комбинированного вида Белгородской области»
(в редакции 2022 года)**

Изменения и дополнения к
основной образовательной программе
дошкольного образования
муниципального бюджетного дошкольного
образовательного учреждения
«Ровеньский детский сад № 1
комбинированного вида
Белгородской области»
Протокол педагогического совета № 1 от 25.08.2021
Приказ № 147 от 25.08.2021

Изменения и дополнения к
основной образовательной программе
дошкольного образования
муниципального бюджетного дошкольного
образовательного учреждения
«Ровеньский детский сад № 1
комбинированного вида
Белгородской области»
Протокол педагогического совета № 1 от 25.08.2022
Приказ № 143 от 25.08.2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ	13
1.1. Пояснительная записка	13
1.1.1. Цели и задачи программы.....	13
1.1.2. Принципы и подходы к формированию программы	14
1.1.2.1. Принципы дошкольного образования и особенности развития детей с расстройствами аутистического спектра в дошкольном возрасте... ..	14
1.1.2.2. Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра в дошкольном возрасте.....	16
1.1.2.3. Методические аспекты дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра	20
1.1.2.4. Этапы дошкольного уровня образования	21
1.2. Планируемые результаты образовательной деятельности по реализации программы	23
1.2.1. Целевые ориентиры этапа ранней помощи.....	24
1.2.2. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра... ..	25
1.2.2.1. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра с третьим уровнем тяжести аутистических расстройств	25
1.2.2.2. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра со вторым уровнем тяжести аутистических расстройств	26
1.2.2.3. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра с первым уровнем тяжести аутистических расстройств	27
1.3. Принципы оценивания качества образовательной деятельности по реализации программы	28
2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ	29
2.1. Общие положения	29
2.2. Описание образовательной деятельности	30
2.2.1. Первый этап комплексного сопровождения детей с РАС.....	30
2.2.1.1. Развитие эмоциональной сферы.....	30
2.2.1.2. Развитие сенсорно-перцептивной сферы.....	31
2.2.1.3. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности	34
2.2.1.4. Формирование и развитие коммуникации	34
2.2.1.5. Речевое развитие... ..	36
2.2.1.6. Профилактика формирования проблем поведения и их коррекция... ..	38
2.2.1.7. Развитие двигательной сферы и физическое развитие... ..	39
2.2.1.8. Формирование произвольного подражания и предпосылок игровой деятельности	42
2.2.1.9. Формирование элементов навыков самообслуживания и бытовых навыков.....	43
2.2.1.10. Формирование навыков самостоятельности.....	43
2.2.2. Начальный этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра	45

2.2.2.1. Формирование и развитие коммуникации	45
2.2.2.2. Коррекция нарушений речевого развития	46
2.2.2.3. Коррекция проблем поведения... ..	48
2.2.2.4. Коррекция и развитие эмоциональной сферы	50
2.2.2.5. Сенсорное развитие.....	51
2.2.2.6. Формирование интеллектуальной деятельности	51
2.2.2.7. Развитие двигательной сферы и физическое развитие... ..	53
2.2.2.8. Формирование игровой деятельности.....	54
2.2.2.9. Формирование самостоятельности	55
2.2.2.10. Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам.....	57
2.2.3. Основной этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра.....	58
2.2.3.1. Социально-коммуникативное развитие	59
2.2.3.1.1. Формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира... ..	60
2.2.3.1.2. Формирование потребности в общении, развитие общения и взаимодействия со взрослыми сверстниками.....	60
2.2.3.1.3. Формирование готовности к совместной деятельности.....	60
2.2.3.1.4. Становление самостоятельности.....	61
2.2.3.1.5. Развитие социального и эмоционального интеллекта, развитие социальной отзывчивости, сопереживания... ..	62
2.2.3.1.6. Формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе... ..	62
2.2.3.1.7. Формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества	63
2.2.3.1.8. Развитие целенаправленности и саморегуляции собственных действий	63
2.2.3.1.9. Усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности. Формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье к сообществу детей и взрослых в Организации	64
2.2.3.1.10. Формирование способности к спонтанному и произвольному общению	64
2.2.3.2. Речевое развитие... ..	64
2.2.3.2.1. Формирование импрессивной и экспрессивной речи, основ речевой коммуникации; владение речью как средством общения и культуры.....	64
2.2.3.2.2. Развитие речевого творчества.....	65
2.2.3.2.3. Знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы.....	65
2.2.3.2.4. Формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте	65
2.2.3.3. Познавательное развитие.....	65
2.2.3.3.1. Развитие познавательных интересов детей, их любознательности и познавательной мотивации	66
2.2.3.3.2. Формирование и развитие познавательных действий	66
2.2.3.3.3. Развитие элементарных математических представлений.....	66
2.2.3.3.4. Развитие сенсорных представлений.....	67
2.2.3.3.5. Развитие представлений о себе и своём теле	67
2.2.3.3.6. Формирование и развитие представлений о природном мире... ..	67
2.2.3.3.7. Развитие представлений о предметном мире.....	68

2.2.3.3.8. Развитие представлений о социальном окружении, включая 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.....	68
2.2.3.3.9. Развитие воображения и творческой активности	69
2.2.3.4. Художественно-эстетическое развитие	69
2.2.3.5. Физическое развитие.....	72
2.2.4. Пропедевтический этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра... ..	74
2.2.4.1. Формирование социально-коммуникативных функций у детей с аутизмом в пропедевтическом периоде дошкольного образования	74
2.2.4.2. Коррекция проблемного поведения как фактор готовности ребёнка с аутизмом к школьному обучению	75
2.2.4.3. Организационные проблемы перехода ребёнка с аутизмом к обучению в школе	77
2.2.4.4. Навыки самообслуживания и бытовые навыки, необходимые ребёнку с аутизмом к началу обучения в школе.....	78
2.2.4.5. Академические навыки в пропедевтическом периоде дошкольного образования детей с аутизмом	78
2.2.4.5.1. Основы обучения детей с РАС чтению	79
2.2.4.5.2. Основы обучения детей с РАС письму	81
2.2.4.5.3. Основы обучения детей с РАС основам математических представлений.....	85
2.3. Взаимодействие взрослых с детьми с расстройствами аутистического спектра.....	88
2.4. Взаимодействие педагогического коллектива с семьями, в которых есть дети с расстройствами аутистического спектра	89
3.ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ.....	90
3.1. Обеспечение психолого-педагогических условий реализации Программы	90
3.2. Организация коррекционно-развивающей предметно-практической среды.....	90
3.3. Материально-технические условия реализации Программы	92
3.4. Планирование образовательной деятельности.....	93
3.5. Перечень нормативных документов... ..	94
3.6. Рекомендуемая литература	95
Приложение 1. Уровни тяжести расстройств аутистического спектра (РАС) [по DSM-5]	97
Приложение 2. Диагностическое обеспечение коррекционно-образовательного процесса детей дошкольного возраста с РАС	99

ВВЕДЕНИЕ

Адаптированная основная образовательная программа (АООП) дошкольного образования детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС) МБДОУ «Ровеньский детский сад № 1 комбинированного вида Белгородской области» – это образовательная программа, адаптированная для детей с РАС с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей, направленная на коррекцию и компенсацию нарушений развития и социальную адаптацию данной категории детей раннего и дошкольного возраста.

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

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.

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.

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 некомуникативностью 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 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

нарушениями коммуникации и социального взаимодействия. 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».

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 simultанность 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 (одномоментность) восприятия создаёт предпосылки для трудностей выделения существенных признаков предметов и явлений (реализеров), 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 деятельности (начиная с произвольного подражания), негативно влияет на речевое развитие (так как речь является успешным процессом), способствует фиксации примитивных форм симультанирования (что впоследствии сказывается на развитии высших форм мышления). *Внимание*. Практически во всех случаях произвольное внимание нарушено: или его сложно на чём-либо сконцентрировать, или оно фиксировано на каком-то объекте особого интереса ребёнка, и 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.

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

Второй уровень – потребность в существенной поддержке, что проявляется:

- в заметной недостаточности речевых и неречевых навыков общения;
- в выраженных затруднениях в социальном общении и взаимодействии даже при наличии поддержки;
- в ограниченном инициировании социальных взаимодействий и ограниченном или ненормальном реагировании на социальные инициативы других;
- в отсутствии гибкости в поведении, трудностях в приспособлении к переменам и изменениям или 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.

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. в целевом разделе ряд положений по развитию детей с РАС даны более развернуто, чем это принято обычно в образовательных программах.

Содержательный раздел Программы включает описание коррекционно-развивающей работы на 1 этапе 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 и финансовые условия реализации программы.

Программа также содержит рекомендации по оцениванию её достижений в форме педагогической и психологической диагностики развития детей,

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.

1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

1.1. Пояснительная записка

В соответствии с Законом об образовании N 273-ФЗ «Содержание дошкольного образования и условия организации обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья определяются адаптированной образовательной программой...»

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Ровеньский детский сад №1 комбинированного вида Белгородской области» функционирует с 1970 года.

Деятельность МБДОУ детский сад №1 по осуществлению дошкольного образования, дополнительных образовательных услуг платного и бесплатного характера регламентируется лицензией серия 31ЛО1 № 8378 регистрационный № 1033108200927 от 07 ноября 2016 года.

Программа разработана в соответствии с нормативными документами:

1. Конституция Российской Федерации;
2. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
3. Федеральный закон от 31.07.2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся;
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержден приказом Министерства образования и науки России от 17 октября 2013г. №1155;
5. Указ Президента Российской Федерации Путина В.В. от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»;
6. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025, утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015г. № 996-р;
7. СанПин 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи.
8. СанПин 3.1/2.4.3598-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации работы образовательных организаций и других объектов социальной инфраструктуры для детей и молодежи в условиях распространения новой коронавирусной инфекции (COVID-19)

Программа определяет содержание и организацию образовательной деятельности на уровне дошкольного образования, сформирована как программа психолого-педагогической поддержки, позитивной социализации и индивидуализации, развития личности детей дошкольного возраста и

определяет комплекс основных характеристик дошкольного образования (объём, содержание и планируемые результаты в виде целевых ориентиров дошкольного образования) в образовательной деятельности.

Программа также предназначена для оказания помощи родителям (законным представителям) в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, в развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития на уровне дошкольного образования.

Программа направлена на:

- создание условий для развития личности ребенка, открывающих возможности для его позитивной социализации, его личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками и в соответствующих возрасту видах деятельности;

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

Программа обеспечивает развитие личности детей дошкольного возраста в различных видах общения и деятельности с учётом их возрастных, индивидуальных психологических и физиологических особенностей. Программа состоит из обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений. Обе части являются взаимодополняющими и необходимыми с точки зрения реализации требований ФГОС ДО. Программа включает три основных раздела: целевой, содержательный и организационный, в каждом из которых отражается обязательная часть и часть, формируемая участниками образовательных отношений. Обязательная часть Программы предполагает комплексность подхода, обеспечивая развитие детей во всех пяти взаимодополняющих образовательных областях (социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие, физическое развитие). Разработана с учетом учебно-методического комплекта **программы дошкольного образования «От рождения до школы» / под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой М. В** части, формируемой участниками образовательных отношений, представлены на основании выбора участниками образовательных отношений программы, направленные на развитие детей в образовательных областях, видах деятельности и культурных практиках (далее - образовательные программы)

- Авторская программа художественного воспитания, обучения и развития детей 2- 7 лет «Цветные ладошки» Лыкова И.А.
- «Парциальная программа дошкольного образования «Здравствуй, мир Белогорья!» (образовательная область «Познавательное развитие») Л.В. Серых, Г.А. Репринцева- Белгород: издательство БелИРО, 2021
- Программа физического воспитания детей 3-7 лет «Выходи играть во двор!» Л.Н. Волошиной.
- «Программа коррекционно – развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с ОНР с 4-7 лет» под редакцией Н.В. Нищев
- Программа психолого – педагогических занятий для дошкольников «Цветик – семицветик» под редакцией Н.Ю. Куражевой.
- Программа «Воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной

недостаточностью» автор Л.Б. Баряева, О.П. Гаврилушкина, А.П. Зарин.

Рабочая программа воспитания.

Актуальность создания программы обусловлена изменениями в государственно-политическом устройстве и социально-экономической жизни страны. Важной задачей является усиление воспитательного потенциала образовательного учреждения, обеспечение индивидуализированного психолого-педагогического сопровождения каждого воспитанника, с активной жизненной позицией, стремящегося творчески подходить к решению различных жизненных ситуаций, имеющего свое мнение и умеющего его отстаивать.

Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования разработана для детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Адаптированная основная образовательная программа муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Ровеньский детский сад №1 комбинированного вида Белгородской области» для детей с расстройствами аутистического спектра обеспечивает разностороннее гармоничное развитие детей в возрасте от 3-х до 8 лет с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей. Срок реализации программы – 5 лет. Основной формой организации обучения в дошкольном образовательном учреждении является организованная образовательная деятельность (ООД). Организованная образовательная деятельность организуется и проводится педагогами в соответствии с адаптированной образовательной программой дошкольного образования МБДОУ «Ровеньский детский сад № 1 комбинированного вида белгородской области» для детей с расстройствами аутистического спектра.

1.1.1. Цели и задачи Программы

Целью настоящей Программы является обеспечение реализации коррекционно - образовательной составляющей комплексног психолого-

о педагогического и медико- социального сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) для достижения возможно более высокого уровня социальной адаптации и социализации, самостоятельности и независимости, достойного качества жизни.

Достижение цели Программы обеспечивается методическим плюрализмом в сочетании с научно обоснованным выбором основного коррекционного подхода и пакета вспомогательных подходов, ранним началом комплексного сопровождения, дифференцированным и индивидуализированным характером коррекционных и общеразвивающих средств.

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

1.1.2. Принципы и подходы к формированию программы

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

1.1.2.1. 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, самооценности детства - понимание (рассмотрение) детства как периода жизни, значимого самого по себе, без всяких условий; значимого тем, что происходит с ребёнком сейчас, а не тем, что этот период есть период подготовки к следующему периоду.

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

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

4. **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.
5. **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.
6. **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. Программа предполагает разнообразные формы сотрудничества с семьёй как в содержательном, так и в организационном планах.
7. **Индивидуализация дошкольного образования** при РАС имеет исключительно большое значение в связи с выраженной неоднородностью контингента детей с аутизмом. Обеспечение индивидуальной образовательной траектории каждого ребёнка с учётом его интересов, возможностей, способностей, склонностей, особенностей развития. Активность ребёнка с аутизмом в выборе содержания своего образования представляется весьма проблематичной уже из-за трудности выбора как такового и требует осознания ребёнком своей роли в образовательном процессе, что без коррекционной работы представить сложно.
8. **Возрастная адекватность образования.** При РАС трактовка понятия «возрастная адекватность» очень сложна и неоднозначна; психический возраст по различным функциям может существенно различаться. 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.

9. **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.

10. **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.

1.1.2.2. Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра

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

В литературе (С.А.Морозов) предложены следующие особые образовательные потребности обучающихся с РАС:

- коррекция и(или) компенсация особенностей восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик;
- преодоление (смягчение) дефицита и(или) искаженности потребности в вербальном и невербальном общении и развивающихся вторично (или сочетанных) нарушений форм коммуникации;

- создание предпосылок для понимания мотивов, лежащих в основе поступков, действий, поведения других людей, для развития социального взаимодействия; смягчение обусловленных аутизмом особенностей поведения, затрудняющих учебный процесс, взаимодействие с другими людьми, в тяжелых случаях — пребывание в обществе, в коллективе.

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

Проявления нарушений 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 когеренции⁵ (фиксация на мелких деталях при трудности или невозможности формирования целостного образа);

- симультанность восприятия;

- трудности восприятия сукцессивно организованных процессов.

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

В отношении трудностей усвоения сукцессивно организованных процессов поведенческие методические подходы предлагают визуализацию временных характеристик («визуализацию времени») в виде расписаний, различных по форме (стеллаж или стенд на стене, тетрадь, определённая пространственная организация последовательности заданий (например, корзинки с заданиями нужно брать слева направо) и др.), уровню организации и техническому решению (предметное, визуальное

(картинки, фото, пиктограммы и др.), таблички с надписями), объёму (на определённый вид деятельности (скажем, переодевание при приходе в школу), день, неделю и более), конкретный выбор которых зависит от особенностей ребёнка, этапа работы, коррекционных задач и др.

Ещё одним следствием трудностей восприятия и усвоения сукцессивно организованных процессов является такой важнейший приём, как максимальная визуализация учебного материала. Ребёнку с аутизмом трудно воспринимать инструкции на слух, гораздо легче – в визуальной форме, которая в большей степени позволяет симультирование воспринимаемого материала. Необходимость структурирования пространства связана с симультианностью восприятия в его примитивной форме, когда одномоментность восприятия связана не целостностью образов и(или) представлений, которые сформированы ещё недостаточно, но только с одновременностью ощущения. При аутизме в силу асинхронии развития такая форма симультианности сохраняется длительное время; определённые виды деятельности оказываются жёстко связанными с определёнными участками пространства (компартаментами), и попытки видоизменить, нарушить сложившийся симультианный комплекс ставят перед ребёнком с аутизмом проблемы, которые ему трудно разрешить, что затрудняет возможности выбора, ограничивает формирование произвольности и часто вызывает негативные поведенческие реакции.

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

Существует много конкретных приёмов наработки 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 во дворе), на основе выбора из двух-трёх привлекательных занятий (что ты выбираешь: собирать пазлы или прыгать на батуте?); на основе свободного выбора, если сформирован навык проведения досуга (под контролем взрослого);

- любые иные способы генерализации навыка.

Развитие социального взаимодействия, коммуникации и её форм в

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

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

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

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

Коррекция проблемного поведения – не только один из важнейших разделов комплексной коррекции аутистических расстройств, но часто и в значительной степени условие работы по другим направлениям. Особая роль принадлежит функциональному анализу поведения, одному из разделов бихевиоризма и прикладного анализа поведения. Предполагается, что любое поведение, в том числе и проблемное, выполняет определённую функцию, через поведенческий акт индивид осознанно или неосознанно сообщает о какой-то потребности, каком-то своём состоянии, об отношении к ситуации. Изучая информацию, связанную с появлением

определённого поведенческого акта, в АВА полученные сведения используют для определения и использования таких изменений в окружающем, которые снижают частоту или предупреждают нежелательные поведенческие проявления.

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 в силу синдрома «олиго- плюс» и др.), а также с коморбидными расстройствами. Это полностью согласуется с практикой: как правило, у ребёнка с РАС помимо сугубо аутистических проявлений могут быть и другие, свойственные не только аутизму расстройства⁷ (интеллектуальные, речевые, сенсорные, двигательные и др.).

Определение стратегии коррекционной работы осложняется и тем, что природа отдельных нарушений может быть сложной: например, мутизм может быть связан одновременно с аутистическим искажением речевого развития, выраженной умственной отсталостью и сенсомоторной алалией, а интеллектуальная недостаточность может включать опять-таки одновременно как обусловленный аутизмом синдром «олиго- плюс», так и классическую органически обусловленную умственную отсталость. Без учёта структуры нарушений возможный уровень эффективности лечебно-коррекционной работы не может быть достигнут.

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

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

1.1.2.3. Методические аспекты дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра

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 дошкольном возрасте различны. 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 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.

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.

1.1.2.4 .Этапы дошкольного уровня образования

Во ФГОС дошкольного образования (пункт 1.6, подпункт 3) говорится об обеспечении «преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в рамках образовательных программ различных уровней (далее - преемственность основных образовательных программ дошкольного и начального общего образования)». Подготовка ребёнка с аутизмом к школьному обучению, проведённая с учётом особенностей его

развития (как индивидуальных, так и свойственных аутизму в целом), является практически воплощением отмеченного выше принципа преемственности и никак не противоречит «уникальности и самооценности детства».

В силу особенностей психики детей с аутизмом хотя бы относительно успешный переход от дошкольного уровня образования к школьному никакая преемственность программ не обеспечит, если в дошкольном возрасте не будет заложена подготовка детей с РАС к школьному обучению.

Содержание занятий и методические решения, необходимые для смягчения основных нарушений, свойственных аутизму, выходят за рамки традиционных системы ранней помощи, поскольку здесь требуется значительный объём высокоспециализированной индивидуальной лечебно-коррекционной работы. Фактически этот этап должен продолжаться столько времени, сколько потребуются для формирования минимального уровня социально-коммуникативных и поведенческих навыков, достаточного для участия ребёнка с РАС в групповых занятиях.

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;

1. Начальный этап.

- определить степень тяжести аутистических расстройств (по DSM-5);
- определить психолого-педагогический профиль развития;
- решить вопрос об установлении инвалидности и в случае её установления сформировать индивидуальную программу реабилитации/абилитации;
- составить индивидуальную программу коррекции и развития (с учётом результатов ранней помощи и трёх предыдущих пунктов).

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

Главным преимуществом проведения начального этапа в ДОО является возможность гибкой, постепенной, контролируемой инклюзии.

Для детей исходно первого уровня тяжести аутистических расстройств к концу начального этапа уровневая принадлежность сохраняется, главная задача в типичном случае выполняется, ребёнок переходит к основному этапу дошкольного образования; организационные

решения: группы общеразвивающего вида, комбинированного вида (норма плюс 1-2 ребёнка с РАС), компенсирующего вида (дети с другими нарушениями развития плюс 1-2 ребёнка с РАС). В переходный период, возможно, потребуется помощь тьютора и сокращённая продолжительность пребывания.

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

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

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

- успешный, когда уровень тяжести аутистических расстройств повышается до второго с соответствующими организационными решениями (ресурсная группа в ДОО);
- менее успешный, когда уровень тяжести аутистических расстройств сохраняется и: а) сформированы возможности индивидуально-групповых занятий в ресурсной группе ДОО; б) возможности групповых или индивидуально-групповых занятий сформированы минимально; организационные решения: продолжение индивидуальных занятий в ресурсном центре; индивидуальные или индивидуально-групповые занятия в ДОО в группе компенсирующего вида для детей с РАС или ТМНР.

2. 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. **Пропедевтический этап** выделяется вне зависимости от хода и результатов основного этапа дошкольного образования, поскольку основное общее образование является по Конституции Российской Федерации обязательным и обязательным становится переход от дошкольного к начальному общему образованию.

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

Все задачи подготовки к школе можно разделить на:

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

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

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

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

1.2. Планируемые результаты образовательной деятельности по реализации Программы

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

ориентиров.

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

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

1.2.1. Целевые ориентиры 1 этапа сопровождения

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

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

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

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

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

альтернативным формам общения;

- владеет некоторыми конвенциональными формами общения (вербально / невербально);
- выражает желания социально приемлемым способом;
- возможны элементарные формы взаимодействия с родителями, другими знакомыми взрослыми и детьми;
- выделяет себя на уровне узнавания по фотографии;
- выделяет родителей и знакомых взрослых;
- различает своих и чужих;
- поведение контролируемо 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.

1.2.2.2. 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, иногда умеренной степени и нарушениями речевого развития):

- владеет простыми формами речи (двух-трёхсложные предложения, простые вопросы) или (иногда) альтернативными формами общения;
- владеет конвенциональными формами общения (вербально / невербально);
- может поддерживать элементарный диалог (чаще – формально);
- отвечает на вопросы в пределах ситуации общения;
- возможно ограниченное взаимодействие с родителями, другими знакомыми взрослыми и детьми;
- выделяет себя, родителей, специалистов, которые с ним работают;
- различает людей по полу, возрасту;
- поведение контролируемо, но без возможностей гибкой адаптации к ситуации;
- владеет поведением в учебной ситуации без возможностей гибкой адаптации;

- участие в групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы и т.п.) под руководством взрослых;
- знает основные цвета и геометрические формы;
- знает буквы, владеет техникой чтения частично;
- может писать по обводке;
- различает «выше – ниже», «шире – уже» и т.п.
- есть прямой счёт до 10;
- выполняет физические упражнения по показу и инструкции (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем взрослых;
- имеет на уровне стереотипа представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
- владеет основными навыками самообслуживания (одеваться/раздеваться, при приёме пищи, в туалете), может убирать за собой (игрушки, посуду).

1.2.2.3. 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 контролируемо с элементами самоконтроля; требуется поддержка в незнакомой и(или) неожиданной ситуации;
- владеет поведением в учебной ситуации;
- владеет социально-имитативной и ролевой игрой (в основном, формально);
- владеет техникой чтения, понимает простые тексты;
- владеет основами безотрывного письма;
- складывает и вычитает в пределах 5-10;
- сформированы представления о своей семье, Отечестве;
- знаком с основными явлениями окружающего мира;
- выполняет физические упражнения по показу, инструкции и расписанию (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- выполняет упражнения с использованием 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.

1.3. Принципы оценивания качества образовательной деятельности по реализации программы

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

- педагогические наблюдения, педагогическую диагностику (VB-МАРР и др.), 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.

2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

2.1. Общие положения

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

1) коррекционная работа по смягчению в возможно большей степени (в идеале – преодолению) ключевых симптомов аутизма (качественные нарушения коммуникации и социального взаимодействия, а также ограниченные, стереотипные и повторяющиеся паттерны интересов, поведения и видов деятельности) и

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

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

развивающей составляющей.

В связи с этим на 1 этапе и начальном этапе дошкольного образования основным содержанием становится специальная коррекционная работа, тогда как освоение содержания Программы в традиционных образовательных областях становится возможным на основном этапе дошкольного образования детей с РАС.

Переход от начального этапа к основному – возраст начала этого перехода, его продолжительность, содержательная и методическая стороны – определяются результатами начального этапа, которые, в свою очередь, зависят от уровня тяжести аутистических расстройств, спектра и выраженности сопутствующих расстройств, своевременности диагностики и адекватности характеристик комплексного сопровождения особенностям каждого ребёнка. На основном этапе коррекционная работа продолжается и в форме специальных занятий, и в форме введения коррекционной составляющей в программы основных образовательных областей.

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

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

2.2. Описание образовательной деятельности

2.2.1. Первый этап комплексного сопровождения детей с РАС

Необходимо обеспечить возможность интенсивной, индивидуальной и специализированной коррекции обусловленных аутизмом трудностей, одновременно являющихся главным препятствием для начала посещения группы сверстников ДОО, во-вторых, «дозированное» введение ребенка с РАС в группу ДОО с постепенным увеличением периода его пребывания в группе сверстников в течение дня, по мере адаптации и решения поведенческих, социально-коммуникативных, речевых и других проблем.

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.

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. 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

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;

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

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. 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.

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.

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;
- вызывать 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);
- взрослый;
- сверстником в

организованной взрослым (активными движениям, музыкальным играм, предметно-игровым, продуктивным видам деятельности);

- формировать умение непродолжительное время играть рядом со сверстником;
- совершенствовать умения действовать по подражанию 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 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. 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 ребенка 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 и альтернативной 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

На первом этапе часто у 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.

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 требует особого внимания по нескольким причинам:

- 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.

2.2.1.7. Развитие двигательной сферы и физическое развитие

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, перекладывая 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, твердый, 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 (ещё раз NB! 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

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 спрыгивать с высоты (с гимнастической скамейки – высота 15-20см);
- 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).

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 аутостимуляцию;
- 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,
- возрастом «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.

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.

2.2.2. Начальный этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра

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.

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.

2.2.2.2. **Коррекция нарушений речевого развития**

Коррекция нарушений речевого развития проводится учителем-логопедом на основе «Комплексной образовательной программы дошкольного образования для детей с тяжёлыми нарушениями речи (ОНР) с 3 до 7 лет» Н.В. Ницевой.

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, на 1 этапе сопровождения 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 выразить согласие и
 - несогласие; обучение словам, выражающим просьбу;
- дальнейшее развитие речи:
- обучение называть действия, назначение предметов;
 - умение отвечать на вопросы «Для чего это нужно?», «Что этим делают?», «Зачем это нужно?», «Чем ты (например, причёсываешься)?»;
 - умение отвечать на вопросы о себе;
 - обучение пониманию признаков предметов (цвета, формы и др.);
 - умение отвечать на вопросы «Где?» и другие, связанные с пространственным восприятием, и выполнять соответствие инструкции;
 - увеличение числа спонтанных высказываний;

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

- формирование основ коммуникативной функции речи (при
- предварительно сформированной потребности в
- коммуникации);
- конвенциональные формы общения;
- навыки коммуникации в сложной ситуации (например, если ребёнок остался без сопровождения);
- навыки речевого общения в различных жизненных ситуациях; развитие навыков диалога, речевого реципрокного взаимодействия

Развитие речевого творчества:

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

2. 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). Отсутствие устной речи становится препятствием в развитии коммуникации как таковой, и предлагается использовать различные способы альтернативной коммуникации, что действительно позволяет реализовать потребность в общении.

Следует принимать во внимание, что альтернативные формы

коммуникации не являются эквивалентом естественного языка¹⁶, 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.

2.2.2.3. Коррекция проблем поведения

Проблемное поведение (агрессия, самоагрессия, неадекватный крик, смех, плач, негативизм, аффективные вспышки¹⁷) 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:

Определение проблемного поведения в терминах поведенческой терапии;

Фиксация проблемного поведения: установление эмпирической связи данного поведения с предшествующими и последующими событиями;

Определение функции проблемного поведения (обобщённо их две – избегание неприятного и получение желаемого, но каждая включает несколько вариантов);

Общий подход: предотвращать ситуации, в которых может возникнуть проблемное поведение; учить ребёнка адекватным способам выражать своё желание изменить ситуацию; не поощрять проявления проблемного поведения, если оно всё же возникло (ребёнок не должен избежать неприятной ситуации с помощью, например, агрессии или крика);

○ 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;

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:

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, ауто стимуляционно-гиперкомпенсаторных и психогенных стереотипий решающую роль, наоборот, играет психолого-педагогическая коррекция, хотя в тяжелых случаях медикаментозная поддержка может быть полезной.

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 экстерииоризацией и визуализацией процессов планирования и самоконтроля (например, в форме расписания).

Ауто стимуляционно-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.

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

Программа психолого – педагогических занятий для дошкольников «Цветик – семицветик» под редакцией Н.Ю. Куражевой.

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 ;

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 эмоционального 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);

- *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 психоэстетотерапии 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

Программа «Воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью» автор Л.Б. Баряева, О.П. Гаврилушкина, А.П. Зарин.

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 отнестись 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 картинками 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 состав

«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 ребенка 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 ребенком в другие комнаты, сопровождая немногословными речевыми комментариями то, что он видит;

– создавать условия для ознакомления ребенка с окружающей действительностью: на улице комментировать на доступном ребёнку уровне, чётко, кратко и эмоционально, то, что попадает ребенку 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 ребенком 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 ребенка через выделение предметов из фона, пробуждая ориентировку «Что это?», «Что там?» (указывают на различные предметы, приближают один из предметов к ребенку 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

- ***Программа дошкольного образования «От рождения до школы» / под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой М***
- ***Программа физического воспитания детей 3-7 лет «Выходи играть во двор!» Л.Н. Волошиной***

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.

Главная задача начального этапа – подготовить ребёнка с аутизмом к интеграции / инклюзии в детский коллектив, к реальному

участием 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 снаряжения (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.

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.

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 симультантный 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 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 simultaneity 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.

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;
- 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, преодолеть 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.

2.2.3. Основной этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра

Главная особенность основного этапа ДО детей с РАС – переход к групповым занятиям, который происходит постепенно, по мере готовности ребёнка с РАС, но не по достижении определённого возраста. Начинается непосредственная реализация инклюзивного процесса, который понимается гибко: не только как инклюзия в группу типично развивающихся сверстников, но и в группу детей с другими нарушениями развития: интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью), ЗПР, ТНР, НОДА; вид группы может меняться в соответствии с динамикой развития ребёнка с РАС .

Значительное большинство детей с РАС переходят к занятиям в группе, в идеале – к инклюзивным занятиям, но это может происходить в группы разного вида, с разным основным контингентом воспитанников и в разные сроки (продолжительность начального этапа, как уже отмечалось, определяется не по возрасту, а функционально, по готовности к совместным занятиям с другими детьми). В связи с этим, а также с исключительно большим индивидуальным разнообразием психолого-педагогического профиля детей с РАС, представляется нецелесообразным (и, видимо, невозможным) единое содержание образовательных областей основного этапа ДО детей с РАС и пакет примерных АООП: эти документы будут очень большими по объёму, тогда как их практическое применение будет не только затруднено, но может легко стать источником ошибок и искажений.

В соответствии с принципами ФГОС ДО, оптимальным является формулирование принципов и направлений адаптации существующих примерных АООП для различных вариантов групп компенсирующего вида и общеразвивающих групп по каждой образовательной области. Эти принципы опираются на сформулированные в Целевом разделе основные образовательные потребности обучающихся с РАС (см. 1.1.2.2) и не могут существенно варьироваться в зависимости от

особенностей контингента группы, к которую вводят ребёнка с РАС.

2.2.3.1 Социально-коммуникативное развитие

Программное обеспечение:

1. Программа дошкольного образования «От рождения до школы» / под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой М

2. Программа психолого – педагогических занятий для дошкольников «Цветик – семицветик» под редакцией Н.Ю. Куражевой.

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

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

При выделении конкретных задач, было учтено то обстоятельство, что практически всем детям с РАС приходится начинать не с овладения социально- коммуникативными навыками, а с формирования потребности в общении, предпосылок общения, с выполнения ряда обязательных условий, без которых полноценная коммуникация невозможна. Частично эти задачи могут быть решены на начальном этапе дошкольного образования детей с РАС, но в основном этапе эта работа обязательно продолжается во всех случаях. Для каждого ребёнка в программе должно быть учтено то, что является для него актуальным, даже если придётся привлечь материал начального этапа или ранней помощи.

Основными задачами коррекционной работы являются:

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

- способность выделять себя как физический объект, называть и/или показывать части тела, лица, отмечая их принадлежность («**мой** нос», «**моя** рука»); правильно выполнять

инструкцию: «Покажи, где твоё ухо?» и т.п.);

- способность различать своих и чужих, членов семьи, знакомых взрослых (непосредственно и/или по фотографиям);

- способность дифференцировано выделять объекты окружающего мира (преодолевая в возможно большей степени феномен тождества), различать других людей по полу и возрасту; дифференцировать других детей; выделять себя как субъекта (повозможности).

2.2.3.1.2. Формирование потребности в общении, развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками:

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

- взаимодействие со взрослым: выполнение простых инструкций; элементарное произвольное подражание; реципрокное диадическое взаимодействие как предпосылка совместной деятельности, прежде всего игровой;

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

- формирование игровой деятельности (комбинативные игровые действия, игра «с правилами», социально-имитативная, сюжетная, ролевая игра) в соответствии с уровнем коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного развития. Необходимо учитывать, что при аутизме овладение формальной стороной игры очень часто опережает осмысление происходящего;

- использование конвенциональных формы общения. Начинать следует с простейших форм («Пока!», «Привет!»), далее - постепенно перейти к более развитым («Здравствуйте!», «До свидания!») формам, к использованию обращения по возможности в сочетании с взглядом в глаза человеку, к которому обращается ребёнок («Здравствуйте, Мария Ивановна!», «До свидания, Павел Петрович!»).

2.2.3.1.3. Формирование готовности к совместной деятельности.

Готовность к совместной деятельности понимается, как способность принять предложенное другим человеком взаимодействие. В основе должна лежать деятельность, которую ребёнок выполняет самостоятельно, но возможно и совместное выполнение. Например, ребёнок выкладывает из мозаики линейную последовательность элементов. Регламент меняется: взрослый и ребёнок добавляют по

одному элементу по очереди; перейти к такому порядку будет легче, если элементы будут двух цветов: ребёнок кладёт синие элементы, взрослый – красные.

Когда отработано совместное выполнение задания с взрослым, следует перейти к выполнению (под контролем взрослого) того же задания с другим ребёнком, которому это задание и порядок его совместного выполнения знакомы. Очень хороший промежуточный вариант, когда ребёнок-партнёр специально подготовлен не только в игровом плане, но и знает на доступном уровне особенности поведения при аутизме и обучен правильно на них реагировать.

Алгоритм формирования готовности к совместной деятельности:

- формировать толерантное (в дальнейшем дифференцированное, доброжелательное) отношение к другим детям;
- формировать способность адекватно отвечать на обращение других людей и поддерживать контакт в русле знакомой деятельности (вначале со знакомыми взрослыми, в дальнейшем с детьми);
- разнообразить формы взаимодействия в ходе деятельности;
- постепенно расширять спектр совместной с другими деятельности, увеличивать количество людей (особенно детей), с которыми осуществляется совместная деятельность;
- генерализация готовности к совместной деятельности.

2.2.3.1.4. *Становление самостоятельности в*

социально- коммуникативной сфере базируется на готовности ребёнка с аутизмом к совместной деятельности и предполагает наличие его собственной инициативы в социально- коммуникативном взаимодействии. В возрасте 5-7 лет при типичном развитии все составляющие коммуникативного акта в той или иной степени незрелы, но в принципе доступны, – от потребности в общении и блока предварительных условий (ориентировка в целях общения, в ситуации общения, в личности партнёра; планирование содержания акта общения; выбор средств, форм общения) к установлению контакта с партнёром и собственно общению с сопутствующими ему адаптивными реакциями (восприятие и оценка ответной реакции партнёра, установление обратной связи, корректировкой содержательной и формальной сторон взаимодействия с партнёром).

Каждый пункт (или несколько пунктов) может представлять трудность для ребёнка с аутизмом, и целесообразно не пытаться предупредить трудности заранее, но формировать самостоятельность в общении и, в случае необходимости, уделять особое внимание тем моментам, которые будут препятствовать овладению навыком на

заданном уровне.

У ребёнка отработан навык выполнения расписания, и в расписание включается пункт, требующий обращения за информацией (помощью и т.п.) к другому человеку. Цель обращения должна быть небезразличной для ребёнка и вписанной в ситуацию. Например, за час до обеда ребёнок должен обратиться маме (вербально или с использованием средств альтернативной коммуникации):

«Мама, что у нас сегодня на обед?». Он должен выполнить по расписанию то, что он, скорее всего, хочет. Эмоциональное подкрепление ребёнок получает немедленно, материальное (вкусный обед) отсрочено. Навык постепенно закрепляется. Меняется цель обращения, его адресат, результат, становится в максимально доступной степени естественным подкрепление и т.д. – навык генерализуется.

Возможны другие варианты.

Алгоритм формирования самостоятельности в социально-коммуникативной сфере:

- выбрать предмет коммуникации, представляющий систематический интерес для ребёнка и адекватный ситуации;
- выбирается форма сообщения о потребности в соответствии с имеющимися или перспективными возможностями ребёнка;
- отрабатывается «самостоятельная» коммуникация (при поддержке взрослого): желаемое достигается только через обращение в требуемой форме;
- навык переводится (в доступной степени) в действительно самостоятельный;
- генерализация навыка.

При разработке программы, анализе проблем, затрудняющих становление самостоятельности в социально-коммуникативной сфере, целесообразно использовать материал, приведённый в п. 2.2.2.9. Следует учитывать, что дети с аутизмом обладают различными возможностями освоения этого пункта программы.

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

- умение воспринимать знаки эмоциональной жизни других людей, различать эти знаки, правильно их оценивать и адекватно на них реагировать (то есть формировать уровень базальной аффективной коммуникации по В.В.Лебединскому с соавт.);

- установление эмоционального контакта с близкими и с другими людьми, формирование чувства привязанности к близким;
- формирование предпосылок осмысления собственных аффективных переживаний и эмоциональной жизни других людей;
- развитие способности к сопереживанию и эмоциональной отзывчивости (на основе эмоционального контакта, в ходе совместного опыта различного характера – бытовая деятельность, игра, впечатления от природы, искусства и т.п.);
- формирование предпосылок понимания мотивов и причин поведения других людей, умения оценивать своё поведение и поведение других людей, адекватно на него реагировать.

Не вызывает сомнения, что дети с аутизмом обладают различными возможностями освоения этого пункта программы.

2.2.3.1.6. *Формирование основ безопасного поведения* в быту, социуме,

природе не следует стоять сразу на основе понимания сущности опасности и её возможных последствий, так можно спровоцировать страхи, негативизм, стремление выйти за пределы допустимого / разрешённого. В связи с этим целесообразно сначала (1) ввести правила безопасного поведения на основе отработки стереотипа, и/или на основе эмоционального контакта со взрослыми, и в дальнейшем (2) перейти к осмыслению отработанных стереотипов в соответствии с возможностями ребёнка. В случае относительно лёгких аутистических расстройств может использоваться обычная тактика формирования безопасного поведения, но с учётом индивидуальных особенностей (тревожность, готовность к развитию страхов и др.).

2.2.3.1.7. *Формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества* должно учитывать уровень эмоционального и социального интеллекта ребёнка, действенные для него формы мотивации, способы подкрепления, поощрения. Можно выделить следующие пункты решения задачи:

- формирование позитивного отношения к выполнению инструкций или к своим действиям в русле особого интереса на основе эмоционального контакта, через эмоциональное заражение и/или адекватных видов подкрепления;
- расширение спектра мотивирующих факторов в соответствии с уровнем развития ребёнка, его актуальными и потенциальными возможностями;

2.2.3.1.8. *Развитие целенаправленности и саморегуляции собственных действий* следует рассматривать как существенную

составляющую развития исполнительных функций в целом.

При аутизме формирование целенаправленности более, чем при других нарушениях развития, требует не только выделить значимую для ребёнка цель (например, на основе особого интереса), но и разработать доступный по форме, объёму, структуре и содержанию план достижения этой цели. Необходимо, чтобы вначале объём плана был минимальным, включал небольшое количество доступных ребёнку составляющих (шагов) и был представлен в подходящей форме (как правило, визуализированной). Фактически формирование целенаправленности тесно связано с планированием с тем лишь различием, что значимая цель определяет параметры планирования и является важным фактором его последовательной реализации. Вначале руководство и поддержка взрослых необходима: объём индивидуален – от тотальной помощи до небольшого контроля, причём вне зависимости от исходного уровня возможностей и сложности задачи степень поддержки должна постепенно уменьшаться с переходом в идеале к самостоятельности.

При РАС в дошкольном возрасте саморегуляция действий доступна не во всех случаях и в разной степени, что определяется уровнем способности к рефлексии и самосознания. Естественно, что эти функции в дошкольном возрасте и тем более при РАС не могут быть достаточно зрелыми, однако развитие саморегуляции в возможно большей степени необходимо для реализации главной цели сопровождения детей с РАС – достижения возможно более высокого уровня качества жизни

2.2.3.1.9. Усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности. Формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в Организации. Содержательная реализация этого пункта образовательной области

«Социально-коммуникативное развитие» определяется уровнем развития социального интеллекта и осведомлённости в соответствующих областях. Как во многих других направлениях ДО детей с РАС, формальное усвоение данного пункта часто опережает содержательную сторону. В связи с этим целесообразно выделить:

- 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.

2.2.3.1.10. Формирование способности к спонтанному и произвольному общению для ребёнка дошкольного возраста с РАС соответственно возрастным критериям возможно нечасто, это следует рассматривать как направление сопровождения,

исключительно важное для достижения в будущем свободной и независимой жизни. Можно выделить следующие непосредственные задачи:

- 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;
- формирование возможности использовать средства коммуникации (не обязательно вербальные) для взаимного обмена информацией с другими людьми;
- возможность произвольной коммуникации (по собственной инициативе или по просьбе других людей - родителей, специалистов, друзей и т.д.).

2.2.3.2. Речевое развитие

Программное обеспечение:

1.Программа дошкольного образования «От рождения до школы» / под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой М

2.Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжёлыми нарушениями речи (онр) с 3 до 7 лет Н.В.Нищевой.

2.2.3.2.1. Формирование импрессивной и экспрессивной речи, основ речевой коммуникации; владение речью как средством общения и культуры: из этого подраздела на основном этапе сохраняет актуальность только развитие потребности в речевом общении, увеличение числа спонтанных высказываний и развитие способности к иницированию речевого общения. Развитие фонематического слуха; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи:

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

2.2.3.2.2. 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.

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

Возможно при условии сформированности понимания речи с учётом степени пресыщаемости и утомляемости ребёнка, при правильном подборе текстов. Необходимо учитывать доступность по содержанию (принимать во внимание: особенности воображения; трудности понимания переносного смысла, метафор, полисемии и др.; недостаточную способность к реперезентации психической жизни других людей; трудности переноса содержания на другие условия; необходимость связи с жизнью самого ребёнка и его интересами; доступность текста по объёму) и постоянно следить за пониманием содержания текстов.

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

2.2.3.3. Познавательное развитие

Программное обеспечение:

- ***Программа дошкольного образования «От рождения до школы» / под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой М***
- ***«Парциальная программа дошкольного образования «Здравствуй, мир Белогорья!» (образовательная область «Познавательное развитие») Л.В. Серых, Г.А. Репринцева- Белгород: издательство БелИРО, 2021.***

Развитие познавательной деятельности в значительной степени пересекается с развитием речи, сенсорной и социально-коммуникативной сфер. Это неизбежно вызывает некоторые повторы, но, в то же время, возвращение к сходным проблемам в разных образовательных областях создаёт возможность её целостного представления.

ФГОС ДО (п. 2.6) предлагает следующие целевые установки:

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

2.2.3.3.1. В соответствии с этими установками можно выделить несколько конкретных задач познавательного развития, разрешимых не во всех случаях и в разной степени (несмотря на то, что работа была начата ранее). Развитие познавательных интересов детей, их любознательности и познавательной мотивации:

- формирование и расширение спектра интересов на основе видов мотивации, адекватных уровню развития ребёнка с РАС;
- определение вероятного спектра познавательных действий, их оптимальной направленности (с учётом уровня аффективного, когнитивного, речевого, коммуникативного развития ребёнка, его интересов);
- развитие любознательности при РАС: спонтанно её уровень, как правило, снижен и/или искажён, и обычно не выходит за рамки особых интересов ребёнка с аутизмом, малосвязан с окружающей ситуацией.

2.2.3.3.2. Формирование и развитие познавательных действий:

- продолжение обучения невербальным познавательным действиям с использованием соотнесения и различения одинаковых предметов, предметов и их изображений (фотографии, карточки); при возможности – усложнение сортировки: более, чем по одной характеристике (по форме и размеру: кружки большие и маленькие, квадраты большие и маленькие, то есть не две, а четыре группы; по форме, размеру и цвету и т.д.); по функциональному назначению. Это

одно из направлений для создания предпосылок формирования категорий, в дальнейшем – понятий;

- продолжение обучения различным вариантам ранжирования (сериации);

- формирование первичных представлений о пространстве: взаимное расположение предметов; значение предлогов «на», «над», «под», «за», «перед» и т.п.; расстояние («далеко – близко»);

- формирование первичных представлений о времени: сначала – потом; вчера – сегодня – завтра; времени суток; днях недели; месяцах; временах года и т.п;

- формирование первичных представлений о движении и покое: стоит (бежит, едет)

- идёт, быстро – медленно и т.п.;

- создание предпосылок для формирования представлений о причинно- следственных связях (в дальнейшем для трансформации трансдукционного мышления в абстрактно – логическое).

2.2.3.3.3. Развитие элементарных математических представлений может происходить очень по-разному в зависимости от наличия коморбидных расстройств (прежде всего, умственной отсталости) и, по-видимому, этиология РАС:

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

- соотнесение количества (больше – меньше – равно), части и целого;

- формирование первичного представления о числе (один- много; один- два – много);

- прямой счёт до пяти (десяти)

- уметь выделять, показывать круг, квадрат, треугольник.

2.2.3.3.4. Развитие сенсорных представлений:

сортировка по признакам формы, цвета, размера, ранжирование по размеру и насыщенности цвета с целью формирования соответствующих первичных представлений (как подготовка к восприятию целостного зрительного образа);

сличение звуков по высоте, силе, тембру, ритму и темпу звучания (как подготовка к восприятию целостного звукового образа, что даётся сложнее, чем восприятие зрительного образа, из-за преимущественно сукцессивного характера звукового воздействия);

развитие стереогнозиса посредством узнавания знакомых предметов наощупь («волшебный мешочек»);

сличение различных материалов по фактуре и другим характеристикам.

2.2.3.3.5 Развитие представлений о себе и своём теле очень важно для выделения

ребёнком с аутизмом себя как физического объекта (и также для преодоления трудностей употребления местоимений личных, притяжательных и др.) и как предпосылкавыделения других людей:

обучение навыку отзываться на своё имя, называть себя по имени (или обозначать своё имя иным способом);

умение узнавать себя на фотографии и в видеоматериалах;

умение показать части тела, лица: у себя, у другого человека, у куклы, у себя перед зеркалом.

2.2.3.3.6 Формирование и развитие представлений о природном мире должно опираться на непосредственное знакомство с природными явлениями или на доступные по форме видеоматериалы; фотографии, картинки и тем более текстовые материалы играют вспомогательную роль. Использование мультфильмов, сказок, в которых животные наделяются человеческими качествами требуют осторожности, учёта возможностей воображения ребёнка.

Можно выделить следующие основные направления формирования и развития представлений о природном мире:

формирование умения различать в реальности и/или на фотографии / картинке, а также называть (или обозначать иным доступным способом) основные природные объекты и явления, которые ребёнок может наблюдать и с которыми может сталкиваться в жизни: солнце, луна, небо, земля, лес, река, море, дождь, снег, ветер; обучение выделять и осознавать основные характеристики погоды, например: холодно – тепло – жарко; дождь / снег – сухо; ветер – тихо и т.д.;

умение распознавать времена года на картинке, знание основных признаков времён года; знание месяцев и их принадлежности к тому или иному времени года;

знание составляющих суток и их последовательности (утро – день – вечер – ночь);

соотнесение выбора одежды и обуви соответственно сезону и погоде;

знакомство с основными формами (деревья, кустарники, травы) и органами (корень, стебель, листья, цветы, плоды) растений; знание некоторых часто встречающихся по жизни видов растений (диких и культурных);

знакомство с основными (часто встречающимися в жизни и литературе) дикими и домашними животными; знание основных и характерных частей тела известных ребёнку животных (рога, копыта, хвост, иголки у ежа, чешуя у рыбы, грива у лошади и т.п.); знакомство со звуками, производимыми животными («му- у», «ква-ква» и т.д.); знание, как называются детёныши известных ребёнку животных (телёнок, жеребёнок, поросёнок и т.д.).

2.2.3.3.7 Развитие представлений о предметном мире необходимо связать с реальным предметным окружением ребёнка с РАС, с возможными и необходимыми для него предметно-практическими действиями. Следует учитывать, что ребёнок с аутизмом имплицитно, «из жизни» научиться использовать различные предметы по назначению или понять их функциональное назначение, как правило, не может или

может в недостаточной степени, поэтому нуждается в обучении и поддержке (как отмечают некоторые родители и специалисты, «его нужно учить всему»). Основные направления и характеристики сопровождения:

формирование умения различать в реальности и/или на фотографии / картинке, а также называть (или обозначать иным доступным способом) основные предметы, с которыми ребёнок сталкивается в домашней обстановке, на занятиях, на улице, в других местах и ситуациях, в которых ему доводится часто бывать: одежда, мебель, посуда, игрушки, бытовая техника, учебный инвентарь и оборудование, транспорт, различные строения и др.;

знать функциональное назначение основных предметов из своего окружения;

уметь использовать некоторые предметы из своего окружения по назначению (спектр таких предметов индивидуален);

знать некоторые категории предметов (одежда, обувь, игрушки, мебель, транспорт и т.д.) и использовать это знание на практике (сортировать и раскладывать посуду, одежду и т.д.).

2.2.3.3.8 Развитие представлений о социальном окружении, включая 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.

В том, что касается непосредственного социального окружения, конкретными направлениями обучения являются:

умение выделять в жизни и по фотографиям членов семьи и других близких, называть их (или обозначать иным доступным способом); формирование понятия семьи, себя как члена семьи;

умение выделять в жизни и по фотографиям специалистов, работающих с ребёнком, называть их (или обозначать иным доступным способом) по имени (имени и отчеству);

способность идентифицировать себя, членов семьи, знакомых специалистов и других людей по полу и возрасту;

формирование навыка обращения к членам семьи, другим взрослым, детям: называть по имени (имени и отчеству), посмотреть в глаза тому, к кому обращается (желательно).

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, степень формальности этих представлений полностью зависят от успешности работы по способности ребёнка выделять себя из окружающего на различных уровнях, от возможности сформировать представления о малой Родине, Отечестве, традициях, праздниках и т.д.

Конкретизация представлений, обозначенных в этом пункте, насыщение их

соответствующим смыслом возможно только в рамках индивидуальной программы развития (достижимо не для всех детей с РАС).

2.2.3.3. Развитие воображения и творческой активности

Возможно несколько вариантов:

при наиболее выраженных аутистических расстройствах трудности воображения (то есть проецирования опыта в будущее) часто компенсируются отработкой стереотипа (поведения, последовательности действий и др.) и созданием необходимых внешних условий; в дальнейшем по возможности нарабатывается гибкость, позволяющая в той или иной степени отойти от стереотипа;

на основе произвольного подражания нарабатывается гибкость реакции, способность приспособлять её к определённым конкретным условиям; развитие воображения посредством модификации, обогащения простейших его форм (экстраполяции, антиципации – формируются предварительно) через доступные формы анализа собственного и чужого опыта;

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

2.2.3.4. Художественно-эстетическое развитие

Программное обеспечение:

1. Программа дошкольного образования «От рождения до школы» / под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой М.

2. Авторская программа художественного воспитания, обучения и развития детей 2- 7 лет «Цветные ладошки» Лыкова И.А

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

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

Из этих установок следуют задачи, которые для детей с РАС могут быть решены далеко не во всех случаях, а если решены, то только частично. При аутизме художественно- эстетическое развитие взаимосвязано с коррекционной работой.

Прежде всего, использование художественно-эстетического подхода может способствовать решению коррекционных задач при аутизме: слушание музыки, движения под музыку облегчают восприятие эмоционального смысла окружающего, создают хорошие предпосылки для установления эмоционального контакта и взаимодействия. В то же время, успешная коррекционная работа способствует художественно-эстетическому развитию (например, без смягчения трудностей представления психической жизни других людей («концепции психического»)) содержание художественной литературы и в значительной степени произведения изобразительного искусства оказываются фактически недоступными).

При адаптации любой программы художественно-эстетического развития для основного этапа ДО детей с РАС необходимо учитывать следующее.

1. Необходимо сотрудничество с семьёй, в которой растёт ребёнок: в области художественно-эстетического развития единство позиций и подходов в окружении ребёнка очень важно, у него нет возможности легко переключаться или выстраивать два параллельных подхода.

2. Вначале – в зависимости от склонностей и возможностей ребёнка – целесообразно использовать средства, предполагающие (1) возможность симультанного восприятия или / и (2) осуществляющие прямое эмоционально-эстетическое воздействие. В первом случае это природные картины и явления, а также произведения изобразительного искусства, во втором случае – музыка.

3. В обоих случаях в целях формирования эстетического отношения к происходящему необходимо создать возможность для сопереживания со взрослым через комментарий, совместные движения под музыку (танец, как бы дирижирование и др.), пение (поёт взрослый, ребёнка вовлекают в подпевание, возможно в совместное пение). Тактильное взаимодействие требует осторожности, так как может стимулировать развитие влечений; лучше его использовать как запускающий момент эмоционального взаимодействия и только на начальных этапах сопровождения.

4. Постепенно следует подключать ребёнка с РАС к групповым занятиям, прежде всего музыкальным (хоровод, игры под музыку, пение). О мере смягчения симультанности восприятия (и одновременно в целях его дальнейшего смягчения) вводить элементы творческой деятельности. В изобразительном искусстве – совместное рисование, лепка, аппликация, композиции с использованием магнитной доски и элементов композиции на магнетиках, в музыке – игра на детских музыкальных инструментах индивидуально или в группе («ансамбле», «оркестре»). В конструктивной деятельности – выполнение заданий (конструкций из лего, мозаики, вышивание и др.) по расписанию, далее – по образцу, самостоятельно под контролем взрослого (с постепенным увеличением степени самостоятельности).

5. Произведения литературы детям с РАС воспринимать сложнее, поскольку психическая жизнь героев произведений, понимание причин их

поступков, мотивов их поведения доступны неполно и/или искажённо и далекие всем. Детям с аутизмом часто нравятся стихи, песни, но их в большей степени привлекает ритмически организованная речь, интонация, смысл же часто понимается ограниченно или не понимается вообще. Смысл сказок, пословиц, поговорок воспринимается трудно также и из-за проблем с непониманием сюжета, наличием метафор, шуток, иронии, скрытого смысла и др. В связи с этим следует внимательно относиться к подбору текстов для чтения, учитывать особенности ребёнка.

6. Особо следует обратить внимание на использование компьютера, планшетов, смартфонов и т.п. Ребёнка чаще всего привлекает возможность лёгкого получения желаемой информации, комплексный и динамичный характер её представления. В то же время, следует учитывать, что возможности к приёму и переработке информации при аутизме ограничены, быстрее, чем у типично развивающегося ребёнка возникает пресыщение и утомление, легко формируется стереотип постоянного использования гаджета с вероятным переходом в зависимость (нужно учитывать особенности инстинктивной сферы при РАС). Главный момент: гаджеты нельзя запрещать, но их использование должно быть контролируемым, служить решению какой-либо задачи в развитии ребёнка, достижению определённой цели, но не являться самоцелью. Один из способов – включение работы с компьютером (смартфоном и т.п.) в расписание, использование подобного рода средств как поощрения. Все эти вопросы должны решаться специалистами и родителями вместе и в одном ключе.

7. Многократное воспроизведение одного и того же рисунка, слушание одного и того же музыкального произведения, выполнения конструктивного задания и т.п. – того, что нравится, или хорошо получилось, или за что похвалили – в какой-то степени свойственно всем детям, включая типично развивающихся. При РАС действия такого рода могут быть более продолжительными и упорными, так как часто несут также и функцию аутостимуляции. При возможности следует попытаться внести какие-то изменения в активность ребёнка, модифицировать её, переключить ребёнка на другое занятие, но не следует это осуществлять «силовым путём», посредством запрета. Пусть медленно, но постепенно такая стереотипная активность всё же угасает, и вероятность успешности попыток изменить ситуацию возрастает.

8. Иногда дети с аутизмом обнаруживают хорошие способности – вплоть до одарённости и таланта – в различных видах искусства, техники. Родителям следует очень серьёзно объяснить, что нельзя пытаться делать из ребёнка вундеркинда: одарённость у ребёнка с аутизмом требует внимательного, деликатного и квалифицированного сопровождения, направленного не только на ту область, в которой обнаруживаются особые способности, но на личностное развитие в целом.

2.2.3.5 Физическое развитие Программное обеспечение:

- **Программа дошкольного образования «От рождения до школы» / под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой М**
- **Программа физического воспитания детей 3-7 лет «Выходи играть во двор!» Л.Н. Володиной.**

Основной этап ДО приходится на возраст 4-7 лет, в котором ведущим уровнем нервно-психического реагирования является психомоторный уровень, что означает не только его повышенную уязвимость патогенных воздействий, но и наибольшую в сравнении с другими уровнями пластичность; это определяет особую коррекционно-развивающее значение физического развития для детей с РАС на основном этапе ДО.

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

двигательной активности, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость; способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не наносящим ущерба организму, выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны),

формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладении подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере;

становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.).

Первые две целевые установки очень важны для физического развития любого ребёнка, в том числе для ребёнка с аутизмом. Упражнения, направленные на развитие общей моторики, тонкой моторики, координации движений, ловкости, сенсорного контроля двигательной активности и других моторных и сенсомоторных навыков у детей с РАС в принципе ничем не отличаются от представленных в других программах, используемых в ДОО для детей с типичным развитием и с неаутистическими видами ОВЗ.

В основном этапе сохраняется та же стратегия, что и в начальном этапе (см. 2.2.2.7): индивидуальный подбор упражнений из предлагаемых в программе с учётом индивидуальных особенностей двигательной сферы ребёнка, наличием и выраженностью коморбидных расстройств (не только ДЦП и СДВГ, прямо связанные с двигательной активностью, но также задержку развития и общее недоразвитие), состоянием функций, необходимых для реализации избранного комплекса упражнений. Например, для выполнения упражнений на основе подражания движениям преподавателя необходим навык произвольного подражания, а для выполнения упражнений по инструкции – определённый уровень

понимания речи.

Третья целевая установка в части становления целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере при аутизме в дошкольном возрасте представляется труднодостижимой в том смысле, который имеется в виду при типичном развитии, из-за трудностей усвоения сукцессивно организованных процессов, сложностей становления рефлексии и исполнительных функций (прежде всего, планирования и самоконтроля). В младшем школьном возрасте реализация данной целевой установки представляется возможной далеко не для всех детей с РАС даже при попытке компенсации отмеченных трудностей с помощью использования расписаний.

В части *формирования начальных представлений о некоторых видах спорта* успешный результат определяется выбором вида спорта, возможностями и особенностями ребёнка, готовностью специалистов работать с детьми с аутизмом и материальной базой (в ДОО она редко может обеспечить реализацию данной целевой установки, относительно реальным является путь через дополнительное образование). Случаи успешного обучения детей с РАС началам плавания, различных видов лыжного спорта (вплоть до горных лыж) и лёгкой атлетики известны, но немногочисленны.

Овладение подвижными играми с правилами является направлением физического развития во многих случаях реальным и всегда в той или иной степени полезным как один из факторов в коррекции не только социально-коммуникативных, речевых, эмоциональных и других трудностей, обусловленных аутизмом. Важно обеспечить готовность ребёнка к реализации этой части целевой установки: сформировать как минимум толерантность к взаимодействию с другими детьми, обеспечить хотя бы формальное соблюдение правил игры (понимание достигается постепенно и не всегда в полной мере), достаточный уровень взаимодействия с другими участниками и преподавателем.

Четвёртая целевая установка представляется очень важной для всей последующей жизни человека с РАС, однако развитие представлений о здоровом образе жизни и связанных с ним нормами и правилами возможны не во всех случаях и должно происходить только через формирование соответствующих положительных стереотипов и привычек с их последующим осмыслением на доступном ребёнку уровне. Стереотипы, например, утренней зарядки или элементов закаливания могут быть вполне отработаны при отсутствии медицинских и психологических противопоказаний, создании необходимых условий (зарядка в установленное время возможна при условии хотя бы относительной нормализации ночного сна). Рассказывать специально о вредных привычках с целью предотвратить их появление не представляется целесообразным, поскольку это может спровоцировать интерес к ним со стороны ребёнка с аутизмом. Очень важна в этом плане работа с родителями, поскольку первично фиксация внимания на вредных привычках происходит, как правило, в семье.

Особую сложность при РАС представляет вопрос о правильном здоровом

питании. Избирательность питания встречается при аутизме довольно часто, причины этого явления различны, от капризов до генетически обусловленных нарушений обмена веществ. В части случаев это явление удаётся преодолеть психолого-педагогическими и / или медицинскими методами, но встречаются случаи крайней резистентности к лечебно-коррекционным воздействиям. То же относится к расстройствам пищевого инстинкта, когда диапазон нарушений исключительно широк, от анорексии (невозможность или резкое снижение возможности принимать пищу) до булимии (постоянное, не утоляемое чувство голода). При выраженных и не поддающихся коррекции расстройствах питания необходимы консультации психиатра и гастроэнтеролога.

Таким образом, в основном этапе дошкольного образования детей с аутизмом основными задачами являются:

- продолжение начатой на предыдущих этапах коррекционно-развивающей работы с проблемами, обусловленными основными трудностями (прежде всего, социально-коммуникативными и речевыми), обусловленными аутизмом;
- освоение материала содержания образовательных областей в соответствии с адаптированной программой той группы, в которую проводится инклюзия ребёнка с РАС. Адаптация должна учитывать индивидуальные особенности ребёнка и особенности, свойственные развитию детей с РАС.

2.2.4. Пропедевтический этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра

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

Все задачи подготовки к школе можно разделить на:

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

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

2.2.4.1. Формирование социально-коммуникативных функций у детей с аутизмом в пропедевтическом периоде дошкольного образования Идеальный вариант развития социально-

коммуникативных навыков - когда ребёнок способен к реципрокному речевому общению, то есть испытывает потребность в общении, ориентируется в целях общения, в ситуации общения; ориентируется в личности собеседника; планирует содержание своего общения; выбирает средства и формы общения; устанавливает контакт с партнёром; обменивается мнениями, идеями, фактами; воспринимает и оценивает ответную реакцию, устанавливает обратную связь, корректирует параметры общения. Очевидно, что дети с аутизмом к школьному возрасту достигают такого уровня коммуникативного развития крайне редко (скорее никогда), особенно в том, что касается гибкого взаимодействия с партнёром и инициации контакта.

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

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

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

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

2.2.4.2. Коррекция проблемного поведения как фактор готовности ребёнка с аутизмом к школьному обучению

Коррекционную работу, направленную на преодоление проблемного поведения, начинают на этапе ранней помощи с появлением первых признаков соответствующих нарушений, и она должна продолжаться столько времени, сколько это будет необходимо. В пропедевтическом периоде дошкольного образования эта работа должна привести хотя бы к такому уровню контролируемости

поведения, чтобы поведенческие проблемы ребенка с аутизмом не могли существенно влиять на возможность пребывания в коллективе, на процесс обучения.

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

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

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

Стереотипные формы поведения ближе к основному нарушению РАС (предположительно, расстройствам тонического блока мозга), неоднородны ни по феноменологии, ни по патогенезу и требуют дифференцированного подхода к коррекции. Те из них, которые являются независимой частью сложного нарушения (диснейрогенетические¹⁸, резидуально-органические, отчасти в рамках кататонического синдрома), должны быть объектом, прежде всего, медикаментозного лечения. Формы стереотипий, органично связанные с глубинными механизмами генеза аутизма (аутостимуляционно-гиперкомпенсаторные, компенсаторные), поддаются психолого-педагогической коррекции, но с трудом, и часто требуют медикаментозной поддержки. Психогенные стереотипии являются проявлением третичного уровня и снимаются, как правило, легче, без медикаментозного лечения. В целях психолого-педагогической коррекции чаще всего используются методы прикладного анализа поведения, в случае более лёгких форм могут быть использованы и подходы, ориентированные на эмоционально-смысловое психотерапевтическое воздействие. Наличие эндогенной составляющей, тяжёлая степень выраженности поведенческих проблем (независимо от их генеза) требуют обращения к детскому психиатру для решения вопроса о медикаментозном лечении.

В пропедевтическом периоде необходимо учитывать фактор времени. Несформированность к определённому возрасту поведенческих проблем (или - реже - наличие иных проблем, связанных с аутизмом) может повлечь за собой установление

индивидуального обучения и/или снизить уровень АООП. Возникает необходимость продлить дошкольное детство, отсрочить поступление в школу до восьми лет, чтобы полнее раскрыть возможности ребёнка, однако это получается не всегда.

В последние годы всё большее значение в картине проявлений проблемного приобретают особенности семейного воспитания. Известно, что стереотипии и другие формы нежелательного поведения отмечаются реже, если ребёнок занят, вовлечён в какую-то – желательно совместную – деятельность. Всё более напряжённый темп жизни, высокая занятость родителей приводят к тому, что у детей (не только с аутизмом) стало значительно больше возможностей погружения в виртуальный мир (планшеты, смартфоны и т.п.). Высокая степень виртуализации становится присущей даже классическим детским мультфильмам, которые без комментария взрослых, без их эмоциональных реакций могут остаться в худшем случае просто мельканием зрительных и звуковых раздражителей, в лучшем – источником неполного и искажённого понимания и переживания. «Возвращение» в реальный мир становится отрывом от привлекательных занятий, требует включиться в более сложную и не всегда предсказуемую систему отношений; часто такие изменения провоцируют эпизоды проблемного поведения. Правильная организация взаимодействия ребёнка с РАС с членами семьи – положительный эмоциональный фон, внимание к ребёнку не только тогда, когда он плохо себя ведёт. Одобрение и поощрение успехов и достижений, отсутствие подкрепления нежелательных форм поведения и их игнорирование и др. – может уменьшить вероятность возникновения эпизодов проблемного поведения, но вряд ли решит проблему полностью: для этого необходимы совместные усилия семьи и специалистов.

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

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

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

различных школьных ситуациях (на переменах, в столовой, в библиотеке, на прогулках и т.д.).

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

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

- индивидуально подбирается оптимальное для занятий время дня (лучше всего – утром, как в школе);
 - обучение проводится в определенном постоянном месте, организованном таким образом, чтобы ребёнка ничего не отвлекало от учебного процесса (ограниченное пространство, отсутствие отвлекающих раздражителей и т.д.); по мере возможности эти ограничения постепенно смягчаются и снимаются, и условия проведения занятий приближаются к тем, которые существуют в современных школах;
 - продолжительность одного занятия, дневной и недельный объем нагрузки определяются с учетом пресыщаемости и истощаемости ребенка; постепенно объем и продолжительность занятий необходимо приближать к нормативам школы;
 - обучение проводится по индивидуальной программе, которая учитывает умения и навыки ребенка (коммуникативные, поведенческие, интеллектуальные) и по мере возможности приближена к предполагаемому уровню АООП НОО обучающихся с РАС¹⁹;
- особенно следует помнить о неравномерности развития всех
 - психических функций, включая интеллектуальные;
- начинать следует с программ, основанных на тех видах деятельности, в которых ребенок успешен (то же относится и к проведению каждого отдельного урока);

С целью профилактики пресыщения следует чередовать виды деятельности;

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

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

Для того, чтобы облегчить вхождение в школьный коллектив, необходимо сформировать у ребенка к началу обучения несколько опережающий запас знаний, потому что ему придется тратить много сил на адаптацию к новым, психологически сложным для него условиям. Как показывает опыт, недостаточная организация поведения (или тем более её отсутствие) у ребёнка с аутизмом не только приводит к ненужным конфликтам с окружающими, но и мешает освоению академической программы. Одним из факторов, способствующих смягчению поведенческих проблем ребёнка, является чёткая, стабильная организация учебного процесса, формирующая «учебный стереотип на уровне школы».

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

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

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

2.2.4.5. Академические навыки в пропедевтическом периоде дошкольного образования детей с

аутизмом.

2.2.4.5.1. Основы обучения детей с РАС чтению

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

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

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

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

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

Кроме того, чтобы мотивировать аутичного ребёнка читать, нужно, чтобы первые слова, которые он прочитает, были ему близки и понятны (это «мама»,

«папа», названия любимой пищи и игрушки и т.п.). Сопоставление написанного слова, его звучания и, например, фотографии мамы (папы) или с любимой игрушкой (юла, машинка и т.д. – а в дальнейшем с их фотографиями) закладывает базу для понимания смысла чтения.

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

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

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

существо, глобальное чтение чтением не является: это запоминание графического изображения слов (чему способствует simultaneity восприятия при аутизме), буквенное изображение слова ставится в соответствие определенному предмету (с действиями – сложнее), выйти на реализацию большинства функций речи в рамках этого подхода невозможно. В связи с этим использовать глобальное чтение целесообразно в тех случаях, когда упорные, длительные попытки использовать послоговое и полуглобальное чтение оказываются неуспешными или бесперспективными. Тем не менее, глобальное чтение следует рассматривать как запускаящий момент, как установление хотя бы формального соответствия между словом, его графическим изображением и объектом, и в дальнейшем нужно вернуться к попытке перейти к различным вариантам аналитико-синтетического метода и для перехода к альтернативной коммуникации тех детей, где результативное обучение чтению маловероятно.

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

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

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

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

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

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

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

2.2.4.5.2. Основы обучения детей с РАС письму

Этот вид деятельности является самым трудным для большинства детей с РАС при подготовке к школе. В раннем возрасте у аутичных детей очень часто наблюдается стойкий негативизм к рисованию и другим видам графической деятельности. Одна из главных причин – нарушение развития общей и тонкой моторики, зрительно-моторной координации, и эти нарушения часто влекут за собой страх графической деятельности вообще и в дальнейшем – негативизм к рисованию и письму. Тем не менее, следует приложить максимум усилий для того, чтобы ребенок с аутизмом научился писать: это важно не только потому, что

письменная речь – одна из форм общения и речи в целом (в некоторых случаях основная для человека с аутизмом); письмо активно способствует развитию многих важных центров коры больших полушарий, то есть общему развитию ребенка.

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

Считается (М.М. Безруких и Н.А. Федосова), что при обучении письму не следует, чтобы ребенок много раскрашивал карандашами и рисовал красками (кисточкой и особенно пальцами), так как это затрудняет обучение правильно держать ручку и правильно писать прописными буквами; это полностью подтверждается в работе с аутичными детьми. Для таких детей с их особенностями моторного развития и стереотипностью трудности такого рода выражены в значительно большей степени. В связи с этим до начала работы с прописями нужно уделить определённое внимание отработке безотрывного движения на неписьменном графическом материале (волны, траектория прыжков птички, неотрывное начертание геометрических фигур, обводка элементов узоров в форме неотрывных петель и т.д.). Здесь же отрабатывается рисование окружностей против часовой стрелки и элементы букв (в частности, палочка, элементы букв «а», «л», «и», «е» и др.)²⁰.

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

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

- определить уровень психофизиологической готовности ребенка к обучению письму;
- научить ребенка соблюдению гигиенических требований, необходимых при обучении графическим навыкам;
- провести подготовительную работу непосредственно с простыми графическими навыками (штриховка, обводка, дорисовка и др.);
- провести работу по развитию пространственных представлений, зрительно-моторной координации.

Оценивая психофизиологическую готовность ребенка к обучению письму, следует учитывать его интеллектуальные и моторные возможности, сформированность произвольной деятельности, выраженность стереотипных проявлений, особенности

мотивационной сферы, возраст. В ходе подготовительного периода, обучая ребенка простейшим графическим действиям, необходимо соблюдать такие гигиенические требования, как правильная посадка, положение ручки в руке, размещение тетради на плоскость

стола, достаточная освещенность и правильная направленность света, длительность занятия. Следует подчеркнуть, что обучение правильно держать ручку встречает у детей с аутизмом значительные трудности: часто кончик ручки направлен «от ребёнка», низкая посадка пальцев на ручке и т.д. Для формирования правильного положения руки на ручке необходимо применять специальные насадки, специальные ручки. К сожалению, это не всегда помогает, но задерживаться на этом слишком долго и добиваться правильного положения руки любой ценой не следует, так можно вызвать негативизм к письму и графической деятельности в целом.

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

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

Когда мы переходим к обучению написанию букв, период использования

«коопировального метода» должен быть минимально коротким в связи с двумя моментами: при копировании ребенок делает это, как правило, неосознанно; кроме того, он привыкает к облегченному варианту написания, что при РАС очень легко закрепляется как стереотип. В связи с этим нельзя использовать прописи, где много внимания уделяется обводке букв, слогов, слов (это касается детей крайне стереотипных, но если у ребенка серьезные проблемы с тонкой моторикой и зрительно-пространственной ориентации, то период обводки нужно увеличить). И еще один очень важный момент: часто педагоги и родители при обучении письму поддерживают кисть и/или предплечье ребенка и в результате дети с большим трудом обучаются самостоятельному письму (а некоторые так и «пишут» только с поддержкой). Параллельно с прописями (см.

«Прописи» Т.И.Морозовой и Л.С.Захаровой) необходимо подключить работу в тетрадях в косую линейку и далее в узкую линейку. Стремиться к письму крупными буквами не следует, это быстрее утомляет ребенка физически. Именно поэтому также недопустимы большие по объему задания (кроме того, длительная работа, смысл

которой ребенку не до конца ясен (или совсем неясен), легко провоцирует развитие негативизма к ней). В большинстве случаев не следует обучать письму печатными буквами, так как переход к традиционной письменной графике (и тем более к безотрывному письму) будет значительно осложнен.

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

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

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

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

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

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

Выделяется семь групп строчных букв на основе не только сходства, но и ассоциативного родства моторных действий: «о» - это законченный овал буквы

«с», «а» - это «о» с неотрывно написанным крючком справа и т.п.

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

«О», «А».

Вторая группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является движение «сверху вниз»:

«И», «Й», «Ц»,

«Ш», «Щ», «Г», «П»,

«Т», «Н», «Ч», «Ъ», «Ь», «Ы».

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

«Л», «М», «Я».

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

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

Шестая группа: строчные буквы с элементами под строкой: «р»,

«ф»,

«у», «д»,

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

«ж»,

«к», «ю».

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

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

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

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

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

«Ё», «З».

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

«У», «Ч», «Ф».

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

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

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

2.2.4.5.3. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра основам математических представлений

Нарушения символизации (воображения) является одним из основных признаков

РАС, лежащей в основе современной диагностики РАС триады Л. Уинг является

нарушение символизации (воображения), что необходимо учитывать при обучении детей с РАС основам математических знаний уже потому, что большинство математических понятий основано на философской категории количества, и это само по себе подразумевает и символизацию, и абстракцию. Недостаточность этих процессов зависит не только от отсутствия или наличия умственной отсталости (и ее степени выраженности), но и от специальных аутистических проблем, в связи с чем дети с РАС усваивают математические представления и понятия очень по-разному, даже если сравнивать детей с примерно одинаковым уровнем интеллектуального развития.

Если говорить о наиболее типичных трудностях, то детям с РАС свойственен неосознанный механический счет в прямом порядке; несформированность обобщенных представлений о количестве; непонимание пространственных отношений; затруднения при выполнении заданий по словесной инструкции; стереотипное (без понимания) запоминание математических терминов; трудности

понимания смысла даже простых задач в связи с нарушениями речевого развития. Это отчасти объясняет, почему обучение основам математических знаний встречает так много трудностей в пропедевтическом периоде.

Как отмечено выше, дети с РАС (если нет присоединившихся гипомнестических нарушений) обычно легко запоминают прямой счет (обратный счет усваивается значительно хуже), различные вычислительные таблицы (сложения, вычитания), быстро и

«правильно» выполняют действия в том порядке, в котором они приведены в таблице. Если предлагать примеры в произвольном порядке (особенно на вычитание), часто дети неуспешны или решают примеры очень долго. Такая форма работы не развивает математических представлений, она скорее находится в русле стереотипий ребёнка и

симультанности восприятия, чем логического мышления. Особое внимание привлекает то, что эти навыки и умения изначально практически всегда 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, отвлечены и в определенном смысле формальны.

В формировании понятия числа можно выделить два крайних варианта проблем:

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

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

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

В начальном периоде формирования математических представлений необходимо дать понятия сравнения «высокий – низкий», «узкий – широкий»,

«длинный – короткий» и т. д. и «больше – меньше» (не вводя соответствующих знаков действий).

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

Следующие задачи – на наглядном материале обучать ребёнка числа и количества предметов, усвоить состав числа. Дети с аутизмом, как правило, 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 симультирования по единице (возможно, сказывается и слабость центральной когеренции). Одно из следствий такого рода нарушений – сложности усвоения состава числа и использования состава числа при проведении счетных операций, особенно устных. Также следует правильно называть арифметические действия: не «плюс» и «минус», а «прибавить» или «сложить» и «отнять» или «вычесть», тем самым подчеркивая смысл действия, его содержание, названием математического действия.

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.

2.3. Взаимодействие взрослых с детьми с расстройствами аутистического спектра

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

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

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

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

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

а) демонстрировать выраженную негативную эмоциональную реакцию (гнев, крики т.п.) на поведение ребёнка и

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

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

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

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

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

Большое значение роли родителей и всей семьи в развитии ребёнка общеизвестно и не нуждается в пояснениях и доказательствах. Сотрудничества семьи и специалистов подчеркивается в рамках практически всех основных подходов к коррекции РАС

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

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

Главная задача во взаимодействии организации и семьи – добиться конструктивного взаимодействия в достижении указанной

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

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

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

3.ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

3.1.Обеспечение психолого-педагогических условийреализации программы

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

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

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

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

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

3.2. Организация коррекционно-развивающей предметно- практической среды

Развивающая предметно-пространственная среда ДОУ соответствует требованиям Стандарта и санитарно-эпидемиологическим требованиям (см. раздел 3.9.Перечень нормативных и нормативно-методических документов).

Развивающая предметно-пространственная среда в ДОУ обеспечивает реализацию основной образовательной программы, разработанную с учетом Программы. ДОУ самостоятельно проектирует развивающую предметно-пространственную среду на основе целей, задач и принципов Программы. При проектировании РППС ДОУ учитывает особенности своей образовательной деятельности, социокультурные, экономические и другие условия, требования используемых вариативных образовательных программ, возможности и потребности участников образовательной деятельности (детей и их семей, педагогов и других сотрудников ДОУ, участников сетевого взаимодействия и пр.).

Развивающая предметно-пространственная среда – часть образовательной среды, представленная специально организованным пространством (помещениями ДОУ, прилегающими и другими территориями, предназначенными для реализации Программы), материалами, оборудованием, электронными образовательными ресурсами (в том числе развивающими компьютерными играми) и средствами обучения и воспитания детей дошкольного возраста, охраны и укрепления их здоровья, предоставляющими возможность учета особенностей и коррекции недостатков их развития.

В соответствии со Стандартом возможны разные варианты создания развивающей предметно – пространственной среды при условии учета целей и принципов Программы, возрастной и гендерной специфики для реализации основной образовательной программы.

В соответствии со Стандартом развивающая предметно – пространственная среда ДОО обеспечивает и гарантирует:

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

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

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

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

- открытость дошкольного образования и вовлечение родителей (законных представителей) непосредственно в образовательную деятельность, осуществление их поддержки в деле образования и воспитания детей, охране и укреплении их здоровья, а также поддержки образовательных инициатив внутри семьи;

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

- создание равных условий, максимально способствующих реализации различных образовательных программ в ДОО, для детей, принадлежащих к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям, а также имеющих различные (в том

числе ограниченные) возможности здоровья.

Развивающая предметно-пространственная среда обеспечивает максимальную реализацию образовательного потенциала пространства МБДОУ «Ровеньский детский сад № 1 комбинированного вида Белгородской области» группы и участка, материалов, оборудования и инвентаря для развития детей дошкольного возраста в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, возможность общения и совместной деятельности детей (в том числе детей разного возраста) и взрослых, двигательной активности детей, а также возможности для уединения.

Развивающая предметно-пространственная среда обеспечивает реализацию различных образовательных программ; учет национально-культурных, климатических условий, в которых осуществляется образовательная деятельность; учет возрастных особенностей детей.

Развивающая среда построена на следующих принципах:

- 1.Насыщенность;
2. Трансформируемость;
- 3.Полифункциональность;
4. Вариативность;
- 5.Доступность;
- 6.Безопасность.

Оснащение уголков меняется в соответствии с тематическим планированием образовательного процесса. Непременным условием построения развивающей предметно- пространственной среды в дошкольной образовательной организации является опора на личностно- ориентированную модель взаимодействия между людьми. Это означает, что стратегия и тактика построения жилой среды определяется особенностями личностно- ориентированной модели воспитания. Цель взрослого

– коррекция аутистических расстройств, содействие становлению ребёнка с аутизмом как личности; взрослый должен обеспечить чувство психологической защищенности ребенка, его доверия к миру, формирование

начал личности, развитие индивидуальности ребёнка. Выделяются следующие принципы построения развивающей среды в дошкольной образовательной организации:

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

– принцип стимулирования и поддержания активности

ребёнка, направленной на общение, игровую и познавательную деятельность, развитие эмоций, воли. Этому должно способствовать наличие соответствующих игрушек и пособий в доступной, их размещение, стимулирующее самостоятельную активность ребёнка; принцип стабильности-динамичности: в цветовом и объемно-пространственном построении интерьера при сохранении общей смысловой целостности должны выделяться многофункциональные формы, легко трансформируемые формы (мягкий строительный материал, сборно-разборные игровые модули и т. д.);

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

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

– принцип открытости и закрытости:

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

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

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

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

3.3. Материально-технические условия реализации программы

Материально-технические условия реализации Программы соответствуют:

- санитарно-эпидемиологическим правилам и нормативам, описанным в СанПиН

- правилам пожарной безопасности;

- требованиям к средствам обучения и воспитания в соответствии с возрастом и индивидуальными особенностями развития детей;
- требованиям ФГОС ДО к предметно-пространственной среде;
- требованиям к материально-техническому обеспечению программы (учебно-методический комплект, оборудование, оснащение (предметы)).

Материально-техническое оснащение дошкольного учреждения кроме групповых помещений для успешной реализации Программы предусматривает: кабинет заведующего, методический кабинет, кабинеты: медицинский, педагога-психолога, учителя-логопеда, музыкального руководителя; спортивный и музыкальный залы, сенсорная комната, оздоровительный комплекс «Здравушка» (соляная комната, кислородный коктейль).

В дошкольном учреждении имеется необходимое материально-техническое обеспечение:

Информационные и технические средства обучения (звуковые, визуальные (зрительные) аудиоаппаратура): пианино, баян, компьютер, музыкальный центр, , диски, телевизор;

– помещения для занятий и проектов, обеспечивающие образование детей через игру, общение, познавательно-исследовательскую деятельность и другие формы активности ребенка с участием взрослых и других детей;

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

– мебель, техническое оборудование, спортивный и хозяйственный инвентарь, инвентарь для художественного творчества, музыкальные инструменты. Перечень специального учебного, реабилитационного, компьютерного оборудования:

Оборудование для занятий со специалистами (логопед, психолог)

Програмно - дидактический комплекс для кабинета логопеда и дефектолога Полный вариант с флешкой (Флешка с играми и программами, 5 наборов карточек, буклет с описанием работы комплекса, бланк лицензии на использование в образовательном учреждении);

Интерактивный стол 43" (10 касаний, диагональ 109 см) в металлическом корпусе с комплектом приложений для логопеда и психолога;

Тимокко - развивающе-коррекционный комплекс с видеобиоуправлением «Возьми и сделай»;

Ноутбук для использования развивающе-коррекционного комплекса Тимокко.

Оборудование для сенсорной комнаты

Сенсорный уголок (2 безопасных зеркала, мягкое основание для колонны);

Разноцветная гроза (декоративный световой модуль на базе оптического

волокна);

Зеркальный шар;

Световая пушка Зебра 50 (источник света для зеркального шара);

Плазма 250 прибор динамической заливки светом (проекторный прибор для распределения цветов);

Проектор Жонглёр (для получения проекций различных форм);

Светильник Жар-птица (для создания успокаивающего релаксационного светового эффекта по всему помещению);

Пучок волоконно-оптических волокон с боковым точечным свечением
Звёздный дождь;

Светогенератор для волоконно-оптики ФОС-25 ГЛ;

Ковёр настенный волоконно-оптический Звёздное небо 1,45*1,45 120 звёзд;

Светогенератор для волоконно-оптики Светлячок 5;

Подвесной модуль Сказочная галактика МИНИ;

Проектор Болид-LED (проектор визуальных эффектов);

Колесо спецэффектов;

Пульт Свитчер-12 (центральное управление световым оборудованием);

Диски CD для релаксации набор;

Тактильная панель акустическая;

Тактильная панель двухсторонняя Звёздочка;

Зеркало выпуклое;

Подушечка детская с гранулами;

Интерактивный бассейн;

Шарики для сухого бассейна пластмассовые прозрачные;

Пуфик-кресло с гранулами детский;

Покрывало мягкое напольное для сенсорной комнаты;

Цветодинамический светильник Северные огни;

Мяч массажный 5 см;

Мяч массажный 10 см;

Мяч-антистресс;

Плед совы с утяжелением малый;

Утяжеленный жилет совы на возраст 6-8 лет (вес 3,5 кг., размер 30*43);

Детский дидактический паровоз. Т 65;

Дидактический модуль «Солнышко»;

Функциональное кресло для детей с ОВЗ;

Лабиринт для опорно-двигательного аппарата №3;

Лабиринт для опорно-двигательного аппарата №1;

Готовый проект мягких модулей «море»:

- Теплоход - 1 шт.

- Кит - 1 шт.

- Волна-качалка - 1 шт.

- Рыбка - 1 шт.

Тактильная дорожка;

Интерактивный пол;
Детский велотренажер для коррекционной работы по физической культуре;

Детский тренажер Мини степпер для коррекционной работы по физической культуре.

Учебно-наглядные пособия:

Социально – коммуникативное развитие.

1. В.В. Ветрова «Уроки психологического здоровья». Методическое пособие по развитию дошкольников. – М.: ТЦ Сфера, 2011

2. Ю.Е. Антонов. «Великой победе посвящается: Праздники в детском саду».- М.: ТЦ Сфера, 2010

3. Т.А. Шорыгина «Беседы об этикете с детьми 5-8 лет»

Познавательное развитие.

1. Дыбина О.В. Ознакомление с предметным и социальным окружением (старшая группа)

2. Соломенникова О.А. Ознакомление с природой в детском саду (старшая группа)

3. Помораева И.А. Позина В.А. Формирование элементарных математических представлений (старшая группа)

Речевое развитие.

1. Гербова В.В. Развитие речи в детском саду. Старшая группа.

2. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общее недоразвитие речи) с 3 до 7 лет. Н.В. Нищева.

Художественно-эстетическое развитие.

1. Комарова Т.С. Развитие художественных способностей дошкольников (5-6 лет)

2. Комарова Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду (5-6 лет)

4. И.А. Лыкова. Изобразительная деятельность в детском саду (5-6 лет)

Физическое развитие.

1. Пензулаева Л.И. Физическая культура в детском саду (все возрастные группы)-М.: Мозаика – синтез, 2013

2. Пензулаева Л.И. Оздоровительная гимнастика. Комплексы упражнений для детей 3 – 7 лет. - М.: Мозаика – синтез, 2013

Наглядно – дидактические пособия:

1. Карточки для занятий в детском саду и дома. 3-7 лет.

«Расскажите детям о хлебе», «Расскажите детям об олимпийских чемпионах», «Расскажите детям об отечественной войне 1812 года».

2. В. Степанов. «Мы живем в России».
3. Настольная игра с элементами викторины 6+ «Правила этикета»
4. Настольная игра. Викторина 6+ «Уроки безопасности»
5. Серия «Мир в картинках»: «Морские обитатели», «Лесные ягоды», «Цветы», «Животные», «Птицы».
6. Серия Игра «Забавы в картинках»: «Из чего мы сделаны?», «Права ребенка», «Как растет живое», «Скажи по другому», «Цвет, форма, размер», «Поиграем, посчитаем», «Готов ли ты к школе?»
7. Серия расскажите детям «Об отечественной войне», «О хлебе», «Об олимпийских чемпионах».
8. В. В. Гербова. Развитие речи в детском саду 2-4 лет. Раздаточный материал.
9. Серия Игра «Забавы в картинках»: «Из чего мы сделаны?», «Права ребенка», «Как растет живое», «Скажи по другому», «Цвет, форма, размер», «Поиграем, посчитаем», «Готов ли ты к школе?»
10. Серия расскажите детям «Об отечественной войне», «О хлебе», «Об олимпийских чемпионах».
11. Серия Первые слова – по слогам. «Транспорт»
12. Серия «Мир в картинках»: «Гжель», «Хохлома», «Дымковская игрушка», «Городецкая роспись».
13. Серия «Расскажите детям о...»: «Расскажите детям о музыкальных инструментах», «Расскажите детям о музеях и выставках Москвы».
14. Серия «Искусство - детям»: «Городецкая роспись»; «Дымковская игрушка»; «Простые узоры и орнаменты»; «Сказочная гжель»; «Секреты бумажного листа»; «Филимоновская игрушка»; «Хохломская роспись».

3.4. Особенности традиционных событий, праздников, мероприятий

В дошкольном возрасте используется комплексно-тематическое планирование содержания образовательного процесса. Темы определяются исходя из интересов и потребностей детей, необходимости обогащения детского опыта и интегрируют содержание, методы и приемы из разных образовательных областей.

Для работы с детьми 2-3-х лет эффективно сюжетно-тематическое планирование образовательного процесса. В этом случае образовательный процесс строится вокруг конкретных игровых персонажей, определяющих в рамках темы на некоторый отрезок времени «сюжет» и содержание детской жизни. Они в течение недели становятся инициаторами интересных событий, проблемных ситуаций, образных игр-импровизаций, экспериментирования, наблюдений и разговоров. Игровые персонажи учат детей правильно общаться, показывают новые способы действий с игрушками и другими предметами, участвуют в музыкальной и изобразительной деятельности, помогают малышам проявлять заботу и внимание к близким и пр. В планировании работы учитываются принципы сезонности, повторяемости содержания с определенным усложнением, нарастания

самостоятельности и активности детей. Детям раннего возраста доступно понимание ярких сезонных изменений.

Они не просто наблюдают, но и отражают их в своей деятельности: рисуют падающий снег; изображают в движении, как кружатся снежинки; делают аппликацию снеговиков; слушают стихи и сказки о зиме; строят домик из снега для мишки и пр.

В организации образовательной деятельности во всех возрастных группах учитывается также принцип сезонности, доступные пониманию детей праздники. На музыкальных и физкультурных занятиях предусматривается включение игровых образов, связанных с предстоящим праздником (музыкальные игры, песни, хороводы, подвижные игры и т. п.). Естественно, что в этот период происходит и знакомство детей с соответствующими тематическими стихами и сказками (направление - детская литература) На прогулках воспитатель вовлекает детей в образные игры-имитации, в эмоциональные моменты, включающие любование природными явлениями (например: красотой белого снега или катание кукол на саночках), в общие практические. В игровом уголке создается обстановка новогоднего праздника игрушек и семьи (куклы) за праздничным столом. Важно, чтобы все содержание образовательного процесса способствовало неуклонному развитию

познавательной и эмоциональной сфер детей, обогащению их личного опыта, росту самостоятельности и давало каждому ребенку ощущение единой дружной семьи и радости общения со сверстниками и взрослыми в детском саду. Задача воспитателя - наполнить ежедневную жизнь детей увлекательными и полезными делами, создать атмосферу радости общения, коллективного творчества, стремления к новым задачам и перспективам.

Для организации традиционных событий эффективно использование сюжетно-тематического планирования образовательного процесса. Единая тема отражается в организуемых воспитателем образовательных ситуациях детской практической, игровой, изобразительной деятельности, в музыке, в наблюдениях и общении воспитателя с детьми. Для развития детской инициативы и творчества воспитатель проводит отдельные дни необычно - как День космических путешествий, День сказок, День лесных обитателей. В такие дни виды деятельности и режимные процессы организуются в соответствии с выбранным тематическим замыслом и принятыми ролями. В общей игровой, интересной, совместной деятельности решаются многие важные образовательные задачи.

3.5. Финансовые условия реализации Программы

Финансовое обеспечение реализации образовательной программы опирается на исполнение расходных обязательств, обеспечивающих государственные гарантии прав на получение общедоступного и бесплатного дошкольного общего образования. Объем действующих расходных обязательств отражается в государственном (муниципальном) задании ДОУ.

Государственное задание устанавливает показатели, характеризующие качество и объем муниципальной услуги по предоставлению общедоступного бесплатного дошкольного образования, а также по уходу и присмотру за детьми в ДООУ а также порядок ее оказания. Основная образовательная программа дошкольного образования является нормативно-управленческим документом ДООУ, характеризующим специфику содержания образования и особенности организации образовательного процесса. Основная образовательная программа ДООУ служит основой для определения показателей качества соответствующей муниципальной услуги.

Финансовое обеспечение реализации образовательной программы ДООУ осуществляется на основании муниципального задания и исходя из установленных расходных обязательств, обеспечиваемых предоставляемой субсидией. Финансовое обеспечение реализации образовательной программы ДООУ осуществляется на основании утвержденной бюджетной сметы.

Обеспечение государственных гарантий реализации прав на получение общедоступного и бесплатного дошкольного общего образования в ДООУ, осуществляется в соответствии с нормативами, определяемыми органами государственной власти Ровеньского района.

Норматив затрат на реализацию образовательной программы ДООУ – гарантированный минимально допустимый объем финансовых средств в год в расчете на одного воспитанника, необходимый для реализации образовательной программы ДООУ, включая:

- расходы на оплату труда работников, реализующих образовательную программу ДООУ;
- расходы на приобретение учебных и методических пособий, средств обучения, игр, игрушек;
- прочие расходы (за исключением расходов на содержание зданий и оплату коммунальных услуг, осуществляемых из местных бюджетов, а также расходов по уходу и присмотру за детьми, осуществляемых из местных бюджетов или за счет родительской платы, установленной учредителем ДООУ).

В соответствии со ст.99 Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" нормативные затраты на оказание государственной или муниципальной услуги в сфере образования определяются по каждому виду и направленности образовательных программ, с учетом форм обучения, типа образовательной организации, сетевой формы реализации образовательных программ, образовательных технологий, специальных условий получения образования воспитанниками с ограниченными возможностями здоровья, обеспечения безопасных условий обучения и воспитания, охраны здоровья воспитанников, а также с учетом иных предусмотренных законодательством особенностей организации и осуществления образовательной деятельности (для

различных категорий воспитанников), за исключением образовательной деятельности, осуществляемой в соответствии с образовательными стандартами, в расчете на одного воспитанника, если иное не установлено законодательством.

Органы местного самоуправления осуществляют за счет средств местного бюджета финансовое обеспечение предоставления дошкольного образования в части расходов на оплату труда работников, реализующих образовательную программу дошкольного общего образования, расходов на приобретение учебных пособий, средств обучения, игр, игрушек сверх норматива финансового обеспечения, определенного субъектом Российской Федерации.

Реализация подхода нормативного финансирования в расчете на одного воспитанника осуществляется на трех следующих уровнях:

- межбюджетные отношения (бюджет субъекта Российской Федерации – местный бюджет);
- внутрибюджетные отношения (местный бюджет – образовательная организация);
- образовательная организация, реализующая программы дошкольного образования.

Порядок определения и доведения до образовательных организаций, реализующий программы дошкольного общего образования, бюджетных ассигнований, рассчитанных с использованием нормативов бюджетного финансирования в расчете на одного воспитанника, должен обеспечить нормативно-правовое регулирование на региональном уровне следующих положений:

- сохранение уровня финансирования по статьям расходов, включенным в величину норматива затрат на реализацию образовательной программы дошкольного образования (заработная плата с начислениями, прочие текущие расходы на обеспечение материальных затрат, непосредственно связанных с учебной деятельностью организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования);
- возможность использования нормативов не только на уровне межбюджетных отношений (бюджет субъекта Российской Федерации – местный бюджет), но и на уровне внутрибюджетных отношений (местный бюджет – образовательная организация) и образовательной организации.

Нормативные затраты на оказание государственных (муниципальных) услуг включают в себя затраты на оплату труда педагогических работников с учетом обеспечения уровня средней заработной платы педагогических работников за выполняемую ими педагогическую работу и иные виды работ по реализации программы дошкольного общего образования, определяемого в соответствии с Указами Президента Российской Федерации, нормативно-правовыми актами

Правительства Российской Федерации, органов государственной власти субъектов Российской Федерации, органов местного самоуправления. Расходы на оплату труда педагогических работников образовательных организаций, включаемые органами государственной власти субъектов Российской Федерации в нормативы финансового обеспечения, не могут быть ниже уровня, определенного нормативно-правовыми документами регулируемыми уровень оплаты труда в отрасли образования субъекта Российской Федерации.

Формирование фонда оплаты труда образовательной организации осуществляется в пределах объема средств образовательной организации на текущий финансовый год, установленного в соответствии с нормативами финансового обеспечения, определенными органами государственной власти субъекта Российской Федерации, количеством воспитанников, соответствующими поправочными коэффициентами (при их наличии) и локальным нормативным актом образовательной организации, устанавливающим положение об оплате труда работников образовательной организации.

Оплата труда работникам ДОО производится в соответствии с Положением об оплате труда ДОО:

- фонд оплаты труда образовательной организации состоит из базовой и стимулирующей частей. Рекомендуемый диапазон стимулирующей доли фонда оплаты труда – от 20 до 40 %. Значение стимулирующей части определяется образовательной организацией самостоятельно;
- базовая часть фонда оплаты труда обеспечивает гарантированную заработную плату работников;

Размеры, порядок и условия осуществления стимулирующих выплат определяются Положением об оплате труда работников МБДОУ «Ровеньский детский сад № 1 комбинированного вида Белгородской области» и утвержденными критериями результативности и качества деятельности и результатов, разработанные в соответствии с требованиями ФГОС ДО к результатам освоения образовательной программы дошкольного образования. В них включаются: использование педагогами современных педагогических технологий, в том числе здоровьесберегающих; участие в методической работе, распространение передового педагогического опыта и др.

Стимулирующая часть фонда оплаты труда распределяется комиссией по распределению стимулирующих выплат работникам МБДОУ «Ровеньский детский сад № 1 комбинированного вида Белгородской области» в соответствии с Положением.

Примерный расчет нормативных затрат оказания государственных услуг по реализации образовательной программы дошкольного общего образования определяет нормативные затраты субъекта Российской Федерации (муниципального образования) связанных с оказанием государственных (муниципальными) организациями, осуществляющими образовательную деятельность, государственных

услуг по реализации образовательных программ в соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации» (п. 10, ст. 2).

Финансовое обеспечение оказания государственных услуг осуществляется в пределах бюджетных ассигнований, предусмотренных организации на очередной финансовый год.

3.6. Планирование образовательной деятельности

Программа не предусматривает жесткого регламентирования образовательного процесса и календарного планирования образовательной деятельности, оставляя педагогам ДОО пространство для гибкого планирования их деятельности, исходя из особенностей реализуемой основной образовательной программы, условий образовательной деятельности, потребностей, возможностей и готовности, интересов и инициатив воспитанников и их семей, педагогов и других сотрудников ДОО.

Планирование деятельности педагогов опирается на результаты педагогической оценки индивидуального развития детей и направлено в первую очередь на создание психолого-педагогических условий для развития каждого ребенка, в том числе, на, формирование развивающей предметно-пространственной среды.

Планирование деятельности ДОО направлено на совершенствование ее деятельности и учитывает результаты как внутренней, так и внешней оценки качества реализации программы ДОО.

Современные требования к планированию образовательной деятельности в соответствии с ФГОС дошкольного образования.

Основой образовательного процесса является планирование. План — это проект педагогической деятельности всех участников образовательного процесса. План (перспективный и календарный) работы является обязательной педагогической документацией воспитателя.

При планировании соблюдаются следующие условия:

- выделение целей и задач планирования на определенный период работы, соотнесение их с примерной образовательной программой, по которой организуется воспитательно - образовательный процесс, возрастным составом группы детей и приоритетным направлением образовательного процесса ДОО;
- выбор оптимальных путей, средств, методов, помогающих добиться поставленных целей, а значит получить планируемый результат.

Принципы планирования:

- принцип развивающего образования, целью которого является развитие каждого ребенка;
- комплексно-тематический принцип построения образовательного процесса;

- принцип интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями воспитанников группы;
- обеспечение единства воспитательных, развивающих и обучающих задач, в процессе реализации которых формируются знания, умения и навыки;
- планируемое содержание и формы организации детей должны соответствовать возрастным и психолого-педагогическим основам дошкольной педагогики.

ФГОС ДО предлагает для мотивации образовательной деятельности не набор отдельных игровых приемов, а усвоение образовательного материала в процессе подготовки и проведения каких-либо значимых и интересных для дошкольников событий. Такими событиями могут стать российские и международные праздники (День матери, День Земли и др.) или важные события в жизни коллектива (День знаний, Новый год и т. д.). А также это может быть планирование в соответствии с лексическими темами, повторяющимися из года в год ("Времена года", "Безопасность на дорогах" и т.д.)

Алгоритм комплексно-тематического планирования:

Выбирается тема, рассчитанная на две недели.

Отбирается содержание образовательного материала для разных образовательных областей.

Продумываются формы, методы и приемы работы с детьми по реализации программных задач.

Планируется развивающая среда, которая будет помогать расширению самостоятельной деятельности детей по освоению предложенной темы.

Продумывается процесс обсуждения результатов проживания с детьми события месяца.

3.7. Режим дня и распорядок

Режим работы детского сада 10-ти часовой: с 7.30 до 17.30, в рамках пятидневной рабочей недели, суббота и воскресенье - выходные дни.

Реализация адаптированной основной образовательной программы для детей с ОВЗ с тяжелыми нарушениями речи в МБДОУ «Ровеньский детский сад №1 комбинированного вида Белгородской области» специалистами: педагогом-психологом и учителем-логопедом осуществляется в период с 1 сентября по 31 мая. В летний оздоровительный период с 1 июня по 31 августа образовательная деятельность осуществляется в рамках физкультурно-оздоровительной и художественно-эстетической направленности.

Организация образовательного процесса в МБДОУ «Ровеньский детский сад №1 комбинированного вида Белгородской области» строится на основе годового плана, согласованного с управлением образования администрации Ровеньского района, учебного плана и рабочих программ педагогов, разработанных самостоятельно, согласованных со старшим воспитателем, утвержденных на Совете

педагогов МБДОУ, регламентируется расписанием образовательной деятельности в соответствии с ФГОС ДО. Компонент образовательного учреждения учебного плана детского сада формируется исходя из запросов родителей при наличии необходимых условий в учреждении.

При организации режима пребывания детей в образовательном учреждении учитываются:

- местные климатические и конкретные погодные условия. Так как программа в качестве первоочередной ставит задачу сохранения здоровья детей, предполагается приоритетное использование времени для пребывания детей на свежем воздухе. В летний период занятия полностью выносятся на прогулку.
- обязательное сохранение в режиме дня не менее 1 - 1,5 часа на ведущую деятельность детей дошкольного возраста – свободную игру или другую самостоятельную деятельность;
- требования к сочетанию разных видов деятельности, к чередованию спокойных занятий, требующих статического положения, с двигательными;
- динамика работоспособности детей в течение дня, недели, года. Разгрузочными являются: утреннее время до завтрака; первая половина дня в понедельник и вторая половина дня в среду и пятницу; первая половина сентября, вторая половина декабря и начало января, вторая половина мая;
- выделение эмоционально значимых моментов в жизни группы и создание эмоционального настроения в эти периоды.

Правильный распорядок дня — это рациональная продолжительность и разумное чередование различных видов деятельности и отдыха детей в течение суток. Основным принципом правильного построения распорядка является его соответствие возрастным психофизиологическим особенностям детей.

Примерный распорядок дня представлен в примерной общеобразовательной программе дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н.Е.Вераксы, Т.С.Комаровой, М.А.Васильевой.- 4-е изд., 2016 г. испр. – М.: МОЗАИКА – СИНТЕЗ,

3.8. Перспективы работы по совершенствованию и развитию содержания Программы и обеспечивающих ее реализацию нормативно-правовых, финансовых, научно-методических, кадровых, информационных и материально-технических ресурсов.

3.9.1. Создание условий для стабильного функционирования ДОУ, Укрепление материально-технической базы:

- создание паспорта благоустройства ДОУ;
- установка ограждения метеорологической площадки;
- установка оборудования метеорологической площадки;
- установка и оформление стенда «Экологическая тропа»;
- приобретение костюмов для праздников и утренников;
- приобретение методического и дидактического материала и оборудования;

3.9.2. Создание и развитие пространственно-развивающей среды помещений территории ДООУ в соответствии с ФГОС.

3.9.3. Повышение квалификации руководящих и педагогических работников.

3.9.4. Осуществление творческого подхода к использованию программ, разработке занятий и дидактических игр.

3.9.5. Участие педагогов в выставках, семинарах, смотрах-конкурсах, методических объединениях муниципального и областного уровней.

Программа развития ДООУ учитывает и создает условия для реализации данных направлений.

Исходя из всего вышесказанного, основной целью Программы является обеспечение доступности и высокого качества образования на основе повышения эффективности деятельности учреждения по таким критериям как качество, инновационность, создание условий, обеспечивающих оптимальное личностное развитие каждого ребенка, результативность воспитательно-образовательного процесса по формированию ключевых компетенций дошкольников, опираясь на личностно – ориентированную модель взаимодействия взрослого и ребенка с учётом его психофизиологических особенностей, индивидуальных способностей и развитие творческого потенциала. Программа направлена на сохранение позитивных достижений учреждения, внедрение современных педагогических технологий, в том числе информационно-коммуникационных, по реализации ФГОС. Программа предусматривает обеспечение гуманной, личностно – ориентированной модели организации педагогического процесса, позволяющей ребенку успешно адаптироваться и удачно реализовать себя в подвижном социуме, способствующей развитию его социальных компетенций в условиях интеграции усилий семьи и детского сада.

Вместе с тем, инновационный характер преобразования означает исследовательский подход к достигнутым результатам в деятельности учреждения, соответствие потребностям современного информационного общества в максимальном развитии способностей ребенка.

В этой связи, результатом воспитания и образования дошкольника должны стать сформированные ключевые **компетенции**:

- Коммуникативная - умение общаться.
- Социальная - умение жить и заниматься вместе с другими детьми, взрослыми.
- Информационная – владение умением систематизировать и «сворачивать» информацию, работать с разными видами информации.
- Продуктивная – умение планировать, доводить начатое до конца, способствовать созданию собственного продукта (рисунка, поделки, постройки).
- Нравственная – готовность, способность и потребность жить в обществе по общепринятым нормам и правилам.
- Физическая – готовность, способность, и потребность в здоровом образе жизни.

Ценность качества образовательного процесса напрямую связана с ценностью личности каждого дошкольника. Стремление построить образовательный процесс в соответствии с индивидуальными потребностями и возможностями означает с одной

стороны – бережное отношение к ребенку – его здоровью, его интересам, его возможностям, с другой стороны профессиональное создание оптимальных условий для его развития в воспитательно-образовательном процессе и в системе дополнительного образования.

Исходя из всего выше сказанного, концептуальными направлениями развития деятельности учреждения служат:

- Моделирование совместной деятельности с детьми, направленной на формирование ключевых компетенций дошкольников, на основе внедрения федеральных государственных образовательных стандартов, информационно-коммуникационных технологий, проектной деятельности.

Использование здоровьесберегающих технологий.

Развитие творческих способностей ребенка.

- Совершенствование построения развивающей среды детского сада, способствующей самореализации ребенка в разных видах деятельности.

Повышение профессионального уровня педагогов.

Укрепление материально-технической базы.

Воспитательно-образовательная деятельность основывается на следующих принципах:

- Гуманизации, демократизации.

- Принцип развивающего обучения предполагает использование новых развивающих технологий образования и развития детей.

- Принцип вариативности модели познавательной деятельности, предполагает разнообразие содержания, форм и методов с учетом целей развития и педагогической поддержки каждого ребенка.

- Принцип активности – предполагает освоение ребенком программы через собственную деятельность под руководством взрослого.

- Интегративность и целостность содержательных компонентов воспитания и образования.

-Приоритет общечеловеческих ценностей.

-Ориентация на зону ближайшего развития.

3.9.Перечень нормативных документов

- Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации».
- Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
- Федеральный закон от 3 мая 2012 г. № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов».
- Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы»
- Национальный стандарт Российской Федерации ГОСТ Р 53059-

- 2008 от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 20 сентября 2013 г. № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии».
- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 8 апреля 2014 г. № 293 «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам дошкольного образования».
- 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».
- 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».
- 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».
- Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 августа 2016 года № 1839-р).
- Письмо Министерства образования РФ от 24 мая 2002 года №29/2141-6
- «Методические рекомендации по организации работы центров помощи детям с РДА» Примерная основная образовательная программа дошкольного образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 20 мая 2015 г. № 2/15)).

3.10 Рекомендуемая литература

1. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). – М., 2007.
2. Барбера М.Л. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход. Пер. с англ.
3. – Екатеринбург, 2014.
4. Бардышевская М.К., Лебединский В.В. Диагностика эмоциональных нарушений у детей. – М., 2003.
5. Белявский Б.В., Морозов С.А., Морозова С.С. К вопросу о

систематике расстройств аутистического спектра как основе дифференцированного подхода к комплексному сопровождению // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2019, №6 - с.7-14.

6. Волкмар Ф.Р., Вайзнер Л.А. Аутизм. Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей. Книги 1, 2, 3. Пер. с англ. – Екатеринбург, 2014.

7. Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом (пер. с англ.). – М., 2013.

8. Купер Дж.О., Херон Т.Э., Хьюард У.Л. Прикладной анализ поведения. Пер. с англ. – М., 2016.

9. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика детского аутизма. – М., 1991.

10. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. – М., 1985.

11. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте. – М., 2003.

12. Лебединский В.В., Бардышевская М.К. Аффективное развитие ребёнка в норме и патологии // Психология аномального развития ребёнка: хрестоматия в 2-х томах / под ред. В.В.Лебединского и М.К.Бардышевской. Т.2. – М., 2002. - С.588-681.

13. Манелис Н.Г., Хаустов А.В., Никитина Ю.В., Солдатенкова Е.Н. Ребенок с РАС идет в детский сад // Под ред. Н.Г.Манелис. – Воронеж, 2014.

14. Манелис Н.Г., Волгина Н.Н., Никитина Ю.В., Панцырь С.Н., Феррон Л.М. Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического

15. спектра. Методическое пособие / Под общей ред. А.В.Хаустова. – М., ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017 – 94 с.

15. Мелешкевич О.В., Эрц Ю.М. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА). – Бахрах-М, 2014.

16. Морозов С.А. Выявление риска развития расстройств аутистического спектра в условиях первичного звена здравоохранения у детей раннего возраста. Пособие для врачей. – Воронеж, 2014.

17. Морозов С.А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра. – М., 2015.

18. Морозов С.А., Морозова Т.И., Белявский Б.В. К вопросу об умственной отсталости при расстройствах аутистического спектра. // Аутизм и нарушения развития, 2016, 14, №1, с.9-18.

19. Морозов С.А., Морозова Т.И. Клинический полиморфизм и вариативность образования детей с аутизмом // Аутизм и нарушения развития, 2016, 14, №4, с.3-9.

20. Морозов С.А., Морозова Т.И. Воспитание и обучение детей

саутизмом. Дошкольный возраст. – М., 2017.

21. Морозов С.А., Морозова С.С., Морозова Т.И. Некоторые особенности ранней помощи детям с расстройствами аутистического спектра. //Аутизм и нарушения развития, 2017, 15, №2, с.19-31.

22. Морозов С.А., Морозова С.С. Методология преемственности. Дошкольное и начальное образование обучающихся с расстройствами аутистического спектра. // Образовательная политика, 2019, №4(80)- с. 22-30.

23. Морозова С.С. Коррекционная работа при осложнённых формах детского аутизма. Части I и II. – М., 2004.

24. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжёлых и осложнённых формах. – М., 2007.

25. Морозова С.С. Основные аспекты использования АВА при аутизме. – М., 2013.

26. Никольская О.С. Особенности психического развития и психологической коррекции детей с ранним детским аутизмом. Автореф. дисс.канд. психол. наук. – М., 1985.

27. Никольская О.С. Аутизм лечится общением. – Аутизм и нарушения развития. 2016, Т.14, №4(53). – С.35-38.

28. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребёнок. Пути помощи. – М., 2007.

29. Никольская О.С., Малофеев Н.Н. Игра в пространстве современной культуры: взгляд дефектолога. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2016, №8. – С.11-15.

30. Питерс Т. От теоретического понимания к педагогическому воздействию. Пер. с англ. – СПб, 1999.

31. Расстройства аутистического спектра у детей (под ред. Н.В.Симашковой) – М., 2013.

32. Роджерс С. Дж., Доусон Дж., Висмара Л.А. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом. Пер. с англ. – Екатеринбург, 2016.

33. Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0-6 лет). Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАССН. Пер. с англ. – Минск, 1997. Приложение 1 Уровни тяжести расстройств аутистического спектра (РАС) [по DSM-5].

Приложение № 1

Степень тяжести	Социальная коммуникация	Ограниченные интересы и повторяющееся поведение
<p>Уровень 3. «Потребность в очень существенно йподдержке»</p>	<p>Тяжелая недостаточность речевых и неречевых навыков общения приводит к серьёзным нарушениям в функционировании; крайне ограниченное инициирование социальных взаимодействий и минимальный ответ на социальные инициативы других. Например, человек с небольшим набором нескольких понятных слов редко является инициатором социального взаимодействия, а если и является, то обращается в необычной форме и только для удовлетворения нужд, а реагирует только на очень прямые указания и формы социального общения.</p>	<p>Отсутствие гибкости поведения, значительные трудности с приспособлением к переменам и изменениям или ограниченные / повторяющиеся формы поведения, которые мешают и существенно затрудняют функционирование во всех сферах. Сильный стресс и/или выраженные затруднения при смене деятельности или переключении внимания.</p>
<p>Уровень 2. Потребность в существенной поддержке»</p>	<p>Заметная недостаточность речевых и неречевых навыков общения; выраженные затруднения в социальном общении и взаимодействии даже при наличии поддержки; ограниченное инициирование социальных взаимодействий и ограниченное или ненормальное реагирование на социальные инициативы других. Например, человек использует ограниченное количество фраз, социальное взаимодействие ограничено узкими специальными интересами, заметны странности неречевого общения.</p>	<p>Отсутствие гибкости в поведении, трудности в приспособлении к переменам и изменениям или ограниченные / повторяющиеся формы поведения, которые проявляются с достаточной частотой и заметны стороннему наблюдателю, а также мешают функционированию в различных ситуациях. Заметный стресс и/или выраженные затруднения при смене деятельности или переключении внимания.</p>

<p>овень 1. «Потребность в поддержке»</p>	<p>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. Например, человек способен говорить полноценными предложениями и коммуникабелен, но взаимный диалог с окружающими у него не получается, а попытки установить дружеские отношения странны и обычно безуспешны.</p>	<p>Негибкое поведение препятствует функционированию в разных ситуациях. Сложности с переключением между видами деятельности. Проблемы с организацией и планированием препятствуют независимости.</p>
---	--	--

Диагностическое обеспечение коррекционно-образовательного процесса детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

Динамика расстройств аутистического спектра зависит от трёх основных составляющих: возрастной, связанной с аутистическими (часто и иными) нарушениями развития и обусловленной лечебно-коррекционным процессом. Возрастная составляющая определяется искажённым развитием и плохо предсказуема, ещё менее предсказуема динамика аутистических нарушений (в значительной степени эндогенным), реакция на лечебно-коррекционные воздействия также различна, но всё же более определённа.

В такой ситуации перспективное планирование становится очень ненадёжным, и в результате приходится планировать коррекционный процесс только на непродолжительный временной интервал, либо в общих чертах. Кроме того, планирование должно быть гибким, учитывающим неоднозначность реакции на коррекционные воздействия, лечение и ряд других обстоятельств.

В связи с этим в основных поведенческих методических подходах, АВА и ТЕАССН, коррекционная работа с аутичными детьми понимается как постоянно проводимая диагностика (и, в то же время, как научное исследование), по результатам которой планируются следующие этапы сопровождения.

Это могут быть различные протоколы наблюдения, листы данных, составленные с учётом всех требований, направленных на обеспечение объективности данных, но направленные на изучение одного или ограниченного числа показателей.

Тест VB-MAPP (Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program - Путевые вехи вербального поведения и размещения программ) позволяет определить актуальный уровень развития речи ребенка, определить актуальные трудности речевого и поведенческого развития, определить пути преодоления выявленных трудностей и разработать индивидуальную подробную программу развития речи ребенка.