

**Модельная адаптированная
основная образовательная программа
дошкольного образования детей
раннего и дошкольного возраста
с расстройствами
аутистического
спектра**

Методические рекомендации
по проектированию
МАООП

*Учебное электронное
издание*

Министерство образования и науки Челябинской области
Государственное бюджетное учреждение
дополнительного профессионального образования
«Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации
работников образования»

**Модельная адаптированная
основная образовательная программа
дошкольного образования
детей раннего и дошкольного возраста
с расстройствами аутистического
спектра**

Методические рекомендации
по проектированию
МАООП

Учебное электронное издание

Челябинск
ЧИППКРО
2021

© ГБУ ДПО ЧИППКРО, 2021

ISBN 978-5-503-00404-5

УДК 301(075)
ББК 74.3 Р31
М74

*Рекомендовано к изданию решением ученого совета
ГБУ ДПО ЧИППКРО*

Авторы:

Г. Н. Лаврова, Н. А. Тулупова, Ю. М. Заболотнева

Рецензенты:

Н. Ю. Кийкова, заведующий КС(К)О ГБУ ДПО ЧИППКРО, кандидат педагогических наук, доцент

А. В. Копытова, главный специалист управления дошкольного образования Министерства образования и науки Челябинской области, кандидат педагогических наук

М74 **Модельная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра [Электронный ресурс] : методические рекомендации по проектированию МАООП / Г. Н. Лаврова, Н. А. Тулупова, Ю. М. Заболотнева. – Электрон. текстовые дан. (1 файл: 3,48 Мб). – Челябинск : ЧИППКРО, 2021. – 1 электрон. опт. диск (DVD-R). – Систем. требования: РС от 1 ГГц; 512 Мб RAM; 7 Мб свобод. диск. пространства; CD-привод; ОС Windows XP и выше; ПО для чтения pdf-файлов. – Загл. с экрана.**
ISBN 978-5-503-00404-5

Текстовое электронное издание

Модельная адаптированная основная образовательная программа для детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра разработана в соответствии с Федеральным законом № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, Примерной основной образовательной программой дошкольного образования, Проектом адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра и на основе интеграции содержания Примерной общеобразовательной программы дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. В программе предложены особенности организации коррекционно-образовательного процесса с детьми с РАС в условиях дошкольной образовательной организации.

Программа адресована руководителям дошкольных образовательных организаций, специалистам, воспитателям ДОУ и призвана обеспечить качество разработки адаптированной основной образовательной программы для детей с расстройствами аутистического спектра конкретного учреждения.

Все права на размножение и распространение в любой форме остаются за разработчиком. Нелегальное копирование и использование данного продукта запрещено.

ISBN 978-5-503-00404-5

© ГБУ ДПО ЧИППКРО, 2021

Учебное электронное издание

*Ответственный редактор А. Э. Санько
Ответственный за выпуск Г. В. Яковлева
Технический редактор Н. А. Лазариди*

Дата подписания к использованию: 09.03.2021
Объем издания: 3,48 Мб
Комплектация издания: 1 электрон. опт. диск (DVD-R)
Тираж 10 экз. Заказ № 13

ГБУ ДПО «Челябинский институт
переподготовки и повышения квалификации
работников образования»
454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, д. 88
Тел. 8 (351) 263-89-35
www.ipk74.ru; e-mail: chippkro@ipk74.ru

Содержание

Введение	12
Общие положения	17
1. Целевой раздел	
1.1. Пояснительная записка	
1.1.1. Цель и задачи аооп.....	27
1.1.2. Педагогические принципы формирования АООП.....	28
1.1.3. Характеристика детей с расстройствами аутистического спектра (РАС)	34
1.1.4. Уровни тяжести расстройств аутистического спектра.....	48
1.1.5. Особые образовательные потребности обучающихся с РАС, методические рекомендации по их реализации.....	50
1.1.6. Специальные условия образования обучающихся с РАС в ДОУ	58
1.2. Планируемые результаты	
1.2.1. Целевые ориентиры этапа ранней помощи.....	66
1.2.2. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с РАС	69
1.2.2.1. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с РАС с третьим уровнем тяжести аутистических расстройств.....	70
1.2.2.2. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с РАС со вторым уровнем тяжести аутистических расстройств.....	71

1.2.2.3. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с РАС с первым уровнем тяжести аутистических расстройств	73
---	----

1.3. Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по АООП.....	74
--	----

2. Содержательный раздел

2.1. Общие положения.....	78
---------------------------	----

2.2. Структура образовательного процесса.....	82
---	----

2.3. Описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития детей, представленными в пяти образовательных областях с учетом основных этапов дошкольного образования детей с РАС	
--	--

2.3.1. Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие»	84
---	----

2.3.2. Образовательная область «Познавательное развитие».....	100
---	-----

2.3.2.2. Этап ранней помощи. Основные направления педагогической работы с детьми группы повышенного риска формирования РАС по образовательной области «Познавательное развитие»	104
--	-----

2.3.3. Образовательная область «Речевое развитие».....	125
--	-----

2.3.3.3. Этап ранней помощи. Основные направления педагогической работы с детьми группы повышенного риска формирования РАС по образовательной области «Речевое развитие»	127
---	-----

2.3.4. Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие»	132
--	-----

2.3.4.4. Этап ранней помощи. Основные направления педагогической работы с детьми группы повышенного риска формирования РАС по образовательной области «Художественно-эстетическое развитие»	136
2.3.5. Образовательная область «Физическое развитие»	142
2.3.5.5. Этап ранней помощи. Основные направления педагогической работы с детьми группы повышенного риска формирования РАС по образовательной области «Физическое развитие».....	145
2.4. Начальный этап дошкольного образования детей с РАС. Основные направления коррекционной работы	153
2.5. Основной этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра. Основные направления коррекционной работы.....	169
2.5.1. Основной этап. Основные направления педагогической работы с детьми с РАС по образовательной области «Социально-коммуникативное развитие»	170
2.5.2. Основной этап. Основные направления педагогической работы с детьми с РАС по образовательной области «Познавательное развитие»	176
2.5.3. Основной этап. Основные направления педагогической работы с детьми с РАС по образовательной области «Речевое развитие»	180
2.5.4. Основной этап. Основные направления педагогической работы с детьми с РАС по образовательной области «Художественно-эстетическое развитие».....	182

2.5.5. Основной этап. Основные направления педагогической работы с детьми с РАС по образовательной области «Физическое развитие».....	184
2.6. Пропедевтический этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра. Основные направления и задачи.....	186
2.6.1. Пропедевтический этап дошкольного образования. Формирование социально- коммуникативных функций у детей с аутизмом	187
2.6.2. Пропедевтический этап дошкольного образования. Коррекция проблемного поведения как фактор готовности ребенка с аутизмом к школьному обучению.....	189
2.6.3. Пропедевтический этап дошкольного образования. Организационные проблемы перехода ребенка с аутизмом к обучению в школе	191
2.6.4. Пропедевтический этап дошкольного образования. Навыки самообслуживания и бытовые навыки, необходимые ребенку с аутизмом к началу обучения в школе.....	193
2.6.5. Пропедевтический этап дошкольного образования. Академические навыки необходимые для обучения в школе.....	194
2.6.5.1. Методические рекомендации, направленные на формирование у ребенка с РАС стереотипа учебного поведения.....	195
2.6.5.2. Методические рекомендации, направленные на обучение детей с РАС чтению.....	198
2.6.5.3. Методические рекомендации, направленные на обучение детей с РАС письму	202
2.6.5.4. Методические рекомендации, направленные на обучение детей с РАС основам математических представлений.....	208

2.7. Содержание и реализация регионального компонента.....	211
2.8. Программы, пособия, разработанные специалистами ДООУ	216
2.9. Система коррекционной работы с детьми с РАС.....	217
2.9.1. Образовательная деятельность по профессиональной коррекции нарушений развития детей с РАС	218
2.9.1.1. Психолого-медико-педагогическое обследование детей	219
2.9.2. Структура индивидуальной адаптированной образовательной программы (АОП) для детей с аутизмом на группе кратковременного пребывания.....	241
2.9.3. Содержание работы психолого-медико- педагогического консилиума (пмпк) дошкольного образовательного учреждения.....	246
2.10. Взаимодействие специалистов ДООУ по реализации содержания АООП	253
2.10.1. Реализация индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий (учителем-логопедом, учителем-дефектологом).....	259
2.10.2. Содержание деятельности специалистов коррекционно-образовательного процесса	261
2.10.3. Содержание лечебно-профилактических и физкультурно-оздоровительных мероприятий	291
2.11. Мониторинг динамики развития детей, их успешности в освоении АООП дошкольного образования.....	296
2.12. Взаимодействие педагогического коллектива с семьями воспитанников.....	300
2.12.1. Методы и формы работы с родителями	304

2.12.2. Содержание взаимодействия с родителями (законными представителями).....	306
2.13. Взаимодействие ДОУ с социальными партнерами	313
3. Организационный раздел	
3.1. Материально-техническое обеспечение АООП.....	317
3.2. Особенности развивающей предметно-пространственной среды для детей с РАС.....	319
3.3. Кадровые условия реализации АООП.....	325
3.4. Организация образовательной и культурно-досуговой деятельности.....	328
3.4.1. Проектирование образовательного процесса.....	329
3.4.2. Календарь тематических недель	333
3.4.3. Учебный план ДОУ	337
3.4.4. Календарный учебный график ДОУ	340
3.4.5. Планирование культурно-досуговой деятельности (традиционные события, праздники, мероприятия).....	343
3.5. Режим дня и распорядок	344
3.6. Финансовые условия реализации АООП.....	347
3.7. Перечень нормативных и нормативно-методических документов	352
3.8. Перечень литературных источников	355
4. Краткая презентация АООП.....	363
<i>Приложение 1. Режим дня.....</i>	<i>366</i>
<i>Приложение 2. Уровни тяжести расстройств аутистического спектра (по DSM-5)</i>	<i>373</i>
<i>Приложение 3. Педагогическая диагностика детей дошкольного возраста с РАС</i>	<i>375</i>

<i>Приложение 4. Правило «вытянутой руки»</i>	418
<i>Приложение 5. Система жестов</i>	420
<i>Приложение 6. Характеристика поведения и деятельности детей группы</i>	423
<i>Приложение 7. Примерная адаптированная образовательная программа (АОП) на ребенка с первым уровнем тяжести расстройств аутистического спектра</i>	430
<i>Приложение 8. Карта индивидуального развития ребенка (индивидуальный план по педагогической коррекции) (документация учителя-дефектолога)</i>	442
<i>Приложение 9. План-конспект индивидуального занятия с ребенком младшей группы</i>	466
<i>Приложение 10. План-конспект индивидуального занятия с ребенком (начальный этап)</i>	471

Введение

В современной научной литературе большое внимание уделяется проблеме коррекции расстройств аутистического спектра (РАС). В России актуальность данной проблемы обусловлена, прежде всего, в связи с развивающейся системой инклюзивного образования и возрастающим количеством детей с РАС.

В Примерной основной образовательной программе дошкольного образования отмечено, что «в группах компенсирующей направленности для детей с ОВЗ осуществляется реализация адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования» [49, п. 2.5].

Адаптированная основная образовательная программа – образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц [60, ст. 2 (28); ст. 79, п. 2].

Нормативными основаниями, напрямую регламентирующими вопросы разработки адаптированной основной образовательной программы, являются Федеральный закон ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» и федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, а также Примерная основная образовательная программа дошкольного образования, одобренная решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 20 мая 2015 г. № 2/15) [49, п. 2.4; 25, п. 2.5; 60, ст. 2 (28)].

Каждая дошкольная образовательная организация разрабатывает свою адаптированную основную образовательную программу дошкольного образования (АООП ДО), которая включает целевой, содержательный и организационный разделы.

Целевой раздел АООП ДО включает:

- пояснительную записку;
- значимые для разработки и реализации АООП характеристики, в том числе характеристики особенностей развития де-

тей раннего и дошкольного возраста с ОВЗ (описание клинико-психологических характеристик детей с различными категориями отклонений в развитии);

– целевые ориентиры (возможные достижения ребенком освоения АООП ДО и систему оценки достижения планируемых результатов освоения детьми с ОВЗ адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования).

Содержательный раздел адаптированной основной образовательной программы является наиболее сложным, так как необходимо произвести отбор содержания образовательных областей в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования и учетом особенностей в развитии ребенка с ограниченными возможностями здоровья соответствующей категории. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования указывает на необходимость включения в АООП модули коррекционных программ, комплексов методических рекомендаций по проведению занятий с детьми с ОВЗ и т. д.

Организационный раздел адаптированной образовательной программы должен содержать описание материально-технического обеспечения адаптированной основной образовательной программы, обеспеченности организационно методическими материалами регламентирующих коррекционно-образовательный процесс в ДОУ, включать образцы протоколов для психолого-педагогической диагностики, документации специалистов и ПМПк ДОУ, распорядок и/или режим дня, а также особенности традиционных событий, праздников, мероприятий; особенности организации развивающей предметно-пространственной среды.

Например, для детей с нарушениями речи помимо речевой среды в целом в образовательном учреждении и в группе должна быть создана предметно-развивающая среда для развития речи ребенка. Это речевой уголок с подборкой иллюстраций с предметными и сюжетными картинками, игрушки для обыгрывания стихов, потешек, карточки с изображением правильной артикуляции звуков, схемы разбора слова, предложения, иллюстративные материалы для закрепления и автоматизации звуков.

Для детей с нарушениями зрения необходима специальная наглядность: демонстрационный материал по размеру должен быть не менее 20 см, материал раздаточный от 3 до 5 см, преобладание пособий красного, оранжевого, зеленого цветов (младшая, средняя группа), постепенное ознакомление с другими цветами в старших группах; детям от 3 до 5 лет предлагают 4–6 видов заданий, детям от 5 до 7 лет 6–8 заданий, особое внимание обратить на логическую последовательность заданий. Это могут быть дидактические игры по изучаемым темам, кроссворды, ребусы, логические цепочки, алгоритмы; материал для заданий должен быть правильно подобран по размеру (помидор не должен быть больше капусты, машина больше дома): предметные и сюжетные картинки необходимо окантовывать; наличие подставок, что позволяет рассматривать объект в вертикальном положении; посадка ребенка на занятия осуществляется с учетом рекомендации врача-офтальмолога.

Для детей с задержкой психического развития необходимы различные варианты материалов по одной теме (живые объекты, объемные предметы, плоскостные предметы, иллюстрации), схемы и алгоритмы действий, модели последовательности рассказывания, описания, модели сказок, рассказов.

Для детей с нарушениями интеллекта необходимы пособия для развития перцептивных действий, предметы для развития сенсорной сферы, реальные предметы для рассматривания и обследования различной формы, цвета, величины, подборки простого иллюстративного материала по ознакомлению с природой, окружающим, действиями людей.

Для детей с нарушениями слуха необходимы игрушки, картинки, таблички для изучения пространственных понятий, схемы составления описательных рассказов, предложений, схемы последовательности действий, модели по изучению тем недели в соответствии с календарно-тематическим планированием.

Для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата необходимо свободное мало изрезанное пространство, минифланелеграфы для каждого ребенка с подборкой карточек, моделей по темам, разнообразные шнуровки по темам, рамки Монтессори, мелкие предметы для счета, выкладывания узо-

ров, переборки, сухие бассейны, тренажеры, игрушки-двигатели, сборно-разборные игрушки.

Для детей с расстройствами аутистического спектра необходимо использовать основные компоненты структурированного обучения, что предполагает структурирование пространства, визуальное расписание и визуальный план деятельности. При организации пространства создаются различные средства коммуникации. Это могут быть коммуникативные папки или коммуникативные альбомы, помогающие общаться ребенку и окружающим людям; наборы фотографий: фотографии близких людей, фотографии с изображением любимых видов деятельности, фотографии, позволяющие сообщить о физиологических потребностях: (питье, еда, туалет), фотографии с изображением эмоций ребенка, фотографии, передающие базовые коммуникативные функции ребенка: просьба о помощи, приветствие, отказ, согласие. Необходимы наборы сюжетных игрушек, муляжей, крупных и мелкие игрушки по лексическим темам, конструкторы, кубики, пирамидки, матрешки и настольные игры. Но все игры должны расположены на своем месте для удобства использования детьми и наведения порядка [7, с. 33–35].

В АООП должна быть отражена деятельность психолого–медико-педагогического консилиума (ПМПк) ДОУ. Нормативно-правовая база деятельности ПМПк учреждения включает в себя: приказ о создании ПМПк учреждения, Положение о ПМПк, план работы ПМПк на текущий период, рекомендации ПМПк воспитателям и специалистам, протоколы заседаний ПМПк [53].

В разделе АООП «Взаимодействие специалистов в разработке и реализации коррекционных мероприятий» целесообразно выделить содержание деятельности ведущего специалиста. Это может быть учитель-дефектолог или учитель-логопед, или педагог-психолог. А также педагогов: воспитателя, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре, и др.)

Необходимо заметить, что АООП должна стать основанием для разработки рабочих программ педагогов ДОУ.

Таким образом, содержание адаптированной основной образовательной программы для детей раннего и дошкольного воз-

раста с РАС должно соответствовать структуре, определенной федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, Примерной основной образовательной программе дошкольного образования и обеспечивать реализацию образовательных потребностей детей с РАС и их позитивную социализацию.

Общие положения

Согласно Федеральному закону № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования, а также Примерной основной образовательной программе дошкольного образования, любая дошкольная образовательная организация, в которой обучаются дети дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), обязана самостоятельно разрабатывать и реализовывать адаптированные основные образовательные программы (далее АООП).

Дошкольное образование детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) рассматривается как часть единого общего коррекционно-образовательного процесса, который, в свою очередь, является начальным этапом всего жизненного пути ребенка с РАС.

АООП ДОУ разрабатывается на основе Проекта Примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с РАС (2018) с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей, направлена на коррекцию и компенсацию нарушений развития и социальную адаптацию данной категории детей раннего и дошкольного возраста [48, с. 4].

АООП включает три основных раздела – целевой, содержательный и организационный.

1. Целевой раздел АООП включает пояснительную записку, определяет цели и задачи, принципы и подходы к формированию Программы, дает краткую характеристику особенностей развития детей с РАС в раннем и дошкольном возрасте, раскрывает особые образовательные потребности, формулирует планируемые результаты образовательной деятельности по реализации Программы в виде целевых ориентиров, описанных в Проекте примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (2018) [48].

При определении планируемых результатов, целевых ориентиров учитывается то обстоятельство, что при аутизме отмечаются явления интеллектуальной недостаточности, задержки развития, нарушения сенсорных систем и опорно-двигательного аппарата, что значительно осложняют клиническую картину и делает проявления РАС полиморфными и создает существенные проблемы в связи с образованием таких детей в условиях дошкольной организации.

Однако, детям с РАС характерны наличие нарушений поведения, трудности взаимодействия с родителями, воспитателями, педагогами, психологами. Сама коммуникация искажена, а в тяжелых случаях фактически отсутствует. Из этого следует, что 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, определенных ФГОС ДО образовательных областей будет весьма проблематично [48, с. 5–6].

Данные положения являются методологическими основаниями, определяющих специфику отбора содержания образовательных областей и обуславливают особенности организации образовательного процесса, содержание коррекционной работы ребенка раннего и дошкольного возраста с РАС.

2. Содержательный раздел АООП включает общие положения, структуру образовательного процесса, описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка в пяти образовательных областях – социально-коммуникативной, познавательной, речевой, художественно-эстетической, физической в соответствии с ФГОС ДО, содержание и реализацию регионального компонента, систему коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС, взаимодействие специалистов ДОУ по реализации содержания АООП, мониторинг динамики развития детей, их успешности в освоении АООП дошкольного образования, взаимодействие педагогического коллектива с социальными партнерами и с семьями воспитанников.

В каждой образовательной области приведены общеразвивающие задачи в зависимости от возраста из программы

«От рождения до школы» под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой (2016), примерный перечень программ, пособий, рекомендованных для реализации содержания образовательных областей [43].

Вместе с тем, в каждой образовательной области выделены основные направления педагогической работы, коррекционные цели, задачи и методы их решения в соответствии с этапами дошкольного образования воспитанников с РАС (ранняя помощь, начальный, основной, пропедевтический этапы) [48, с. 35]. Такой подход позволит педагогам определить структуру, разработать содержание индивидуальных коррекционно-развивающих планов, а также адаптированных образовательных программ (АОП) по образовательным областям

Необходимо заметить, что этап ранней помощи детям с РАС может осуществляться в ДОО в группах кратковременного пребывания, на дому и в группах компенсирующей направленности и должен продолжаться столько времени, сколько потребуется для формирования минимального уровня социально-коммуникативных и поведенческих навыков, достаточного для участия ребенка с РАС в групповых занятиях. Коррекционная работа является на данном этапе доминирующей в образовательном процессе и осуществляется на основе содержания адаптированной образовательной программы (АОП) [48, с. 35–36].

На начальном этапе дошкольного образования акцент постепенно смещается на реализацию традиционных образовательных областей, может проходить в форме индивидуальных занятий в группе кратковременного пребывания в ДОО (с постепенным увеличением продолжительности пребывания и объема недельных занятий), а также в комбинированной группе и компенсирующей направленности [48, с. 39].

Основной этап дошкольного образования детей с РАС характеризуется полным или частичным подключением ребенка с аутизмом к освоению предусмотренных ФГОС основных образовательных областей. В наиболее благоприятном варианте коррекционная работа перестает занимать доминирующее место, т. е. возможен переход от индивидуальной работы к групповой (в группе, соответствующей – или несколько опережаю-

щей, соответствующей по уровню интеллекта и возможностям ребенка с РАС) [48, с. 40–41].

Индивидуальные планы и программы освоения основных образовательных областей должны быть адаптированы для детей с РАС в соответствии с особенностями, свойственными аутизму, и каждому ребенку с аутизмом индивидуально, т. е. программа должна включать не только содержательную, но методическую и организационную составляющие, создавать возможность вводить коррекционные моменты в те или иные разделы, планировать индивидуальную работу по актуальным для данного ребенка темам программы [48, с. 41].

Пропедевтический этап выделяется в АООП вне зависимости от хода и результатов основного этапа дошкольного образования. Это обусловлено тем, что для детей с РАС переход от дошкольного образования к начальному общему образованию происходит намного сложнее, чем у детей типично развивающихся и обязательно требует подготовки, причем для детей с разной выраженностью нарушений (прежде всего, аутистических, но и других). Из этого следует, что содержание подготовки ребенка с РАС к обучению в школе должно быть дифференцированным, что вызывает необходимость отражения его в содержательном разделе АООП ДОУ [48, с. 41–42].

Содержательный раздел АООП ДОУ содержит описание системы коррекционно-развивающей работы с детьми с расстройствами аутистического спектра и включает:

- программу психолого-медико-педагогического обследования детей;
- перечень программ, технологий, пособий, обеспечивающих, осуществление индивидуально ориентированной психолого-медико-педагогической помощи детям с РАС;
- структуру индивидуальной адаптированной образовательной программы (АОП);
- содержание работы психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк) дошкольной образовательной организации;
- мониторинг динамики развития детей, мониторинг коррекции недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей, их успешности в освоении АООП ДОУ.

Взаимодействие специалистов в разработке и реализации содержания АООП включает:

- содержание и особенности реализации содержания индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий (учителем-логопедом, учителем-дефектологом);
- содержание деятельности специалистов коррекционно-образовательного процесса;
- содержание лечебно-профилактических и физкультурно-оздоровительных мероприятий.

Взаимодействие педагогического коллектива с семьями дошкольников включает:

- методы и формы работы с родителями;
- содержание взаимодействия с родителями (законными представителями).

Также в содержательный раздел входит взаимодействие ДООУ с социальными партнерами.

Такой подход к разработке содержательного раздела АООП создает предпосылки для достижения планируемых результатов дошкольного образования аутичных детей раннего и дошкольного возраста [48; 49].

3. Организационный раздел АООП ДООУ представлен системой условий реализации АООП, ее материально-технического оснащения, 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.

Представлен перечень нормативных и нормативно-методических документов и перечень литературных источников, что обусловило нормативно-правовую основу содержания АООП.

Адаптированная основная образовательная программа представляет собой нормативно-управленческий документ ДООУ.

Специфика АООП заключается в следующем:

1) цели, задачи, направления обучения планируются в зависимости от этапов дошкольного образования воспитанников с РАС (ранняя помощь, начальный, основной пропедевтический этапы);

2) коррекционная работа предваряет работу по образовательным областям, с учетом классификации DSM-5, в основе которой лежит тяжесть расстройств и степень необходимой поддержки;

3) раскрывается содержание подготовки к школьному обучению детей с РАС;

4) выделяются особенности организации кадрового и методического обеспечения педагогического процесса [48].

На основании ее содержания педагоги разрабатывают рабочие программы, которые являются нормативно-управленческим документом ДОУ, характеризующей систему комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра в условиях образовательного процесса.

Программа завершается 10 приложениями.

Список используемых сокращений

ДО – дошкольное образование.

ДОУ – дошкольное образовательное учреждение.

ОВЗ – ограниченные возможности здоровья.

АООП – адаптированная основная образовательная программа.

УМК – учебно-методический комплекс.

ФГОС ДО – федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (приказ № 1155 от 17 октября 2013 г.).

РАС – расстройства аутистического спектра.

Аутизм – это «отрыв от реальности, уход в себя, отсутствие или парадоксальность реакций на внешние воздействия, пассивность и сверхранимость в контактах со средой» (К. С. Лебединская).

Основные понятия, используемые в АООП [60, ст. 2; ст. 33, п. 1 (1); ст. 79, п. 1–5]

ААС – альтернативная аугментативная (дополнительная, поддерживающая, расширяющая) коммуникация – это термин, который включает методы, используемые для понимания вербальных сообщений людьми с отсутствием или существенными

ограничениями устной речи. ААС используется людьми с недостаточно сформированной устной речью, с тяжелыми речевыми нарушениями, вызванными врожденными заболеваниями, такими как церебральный паралич, интеллектуальные проблемы и аутизм. ААС может быть постоянным дополнением к коммуникации человека или применяться временно. Системы ААС для детей с аутизмом обычно начинаются с коммуникативной доски и/или обмена объектами или картинками (Picture Exchange Communication System (PECS)). Замечено, что PECS хорошо усваивается большинством людей с аутизмом, предоставляет возможности коммуникации людям с отсутствием или минимумом функциональной речи и оказывает ограниченное, но положительное влияние на социальное взаимодействие и сглаживает вызывающее поведение [2, с. 17].

Абилитация – это система лечебно-педагогических, психологических и социальных мероприятий, имеющих целью предупреждения и лечения тех патологических состояний у детей раннего возраста, еще не адаптированных к социальной среде, которые приводят к стойкой утрате возможности трудиться, учиться и быть полезным членом общества. У ребенка раннего возраста еще не сформированы нормальный двигательный стереотип, гностико-праксические и речевые функции, он еще не владеет навыками самообслуживания и не имеет опыта общественной жизни. Абилитация предусматривает лечебно-педагогическую и психологическую коррекцию двигательной, речевой и психической сферы детей раннего возраста [59].

Коррекция (лат. correction, исправление, поправка) – система медико-педагогических мер, направленных на исправление или ослабление недостатков в психофизическом развитии. Под коррекцией понимается как исправление отдельных дефектов, так и целостное влияние на личность ребенка в целях его обучения, воспитания и развития.

Механизмы развития ребенка – общение, игра, познавательно-исследовательская деятельность.

Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний,

умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов.

Образовательная деятельность – деятельность по реализации образовательных программ.

Образовательная организация – некоммерческая организация, осуществляющая на основании лицензии образовательную деятельность в качестве основного вида деятельности в соответствии с целями, ради достижения которых такая организация создана.

Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий.

Обучение – целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни.

Особенности организации образовательной деятельности для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья – определяются федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования, совместно с федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере социальной защиты населения.

Педагогическая диагностика – оценка индивидуального развития детей дошкольного возраста, связанной с оценкой эффективности педагогических действий и лежащей в основе их дальнейшего планирования.

Под специальными условиями для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья по-

нимаются условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Примерная основная образовательная программа – учебно-методическая документация (примерный учебный план, примерный календарный учебный график, примерные рабочие программы учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов), определяющая рекомендуемые объем и содержание образования определенного уровня и (или) определенной направленности, планируемые результаты освоения образовательной программы, примерные условия образовательной деятельности, включая примерные расчеты нормативных затрат оказания государственных услуг по реализации образовательной программы.

Процесс развивающего обучения детей с ограниченными возможностями здоровья осуществляется при использовании запаса потенциальных возможностей формирующихся функций ребенка, которые он еще не может реализовать самостоятельно, но уже реализует с помощью педагога – зоны ближайшего развития. По словам Л. С. Выготского, «только, то обучение является хорошим, которое забегает вперед развития».

Развивающее обучение – особая образовательная технология, направленная на формирование механизмов мышления у учащихся, при которой учащийся из объекта педагогического воздействия превращается в субъект познавательной деятельности.

Реабилитация – это система лечебно-педагогических, психологических и социальных мероприятий, направленных на

предупреждение и лечение патологических состояний, которые могут привести к временной или стойкой утрате трудоспособности.

Содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья – определяются адаптированной образовательной программой, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида.

Учебный план – документ, который определяет перечень, трудоемкость, последовательность и распределение по периодам обучения учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практики, иных видов учебной деятельности и, если иное не установлено настоящим Федеральным законом, формы промежуточной аттестации обучающихся.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) – совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утвержденных федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования.

1. Целевой раздел

1.1. Пояснительная записка

1.1.1. Цель и задачи АООП

Целью АООП является проектирование социальных ситуаций развития детей с расстройствами аутистического спектра, развивающей предметно-пространственной среды, направленных на реализацию коррекционно-образовательной составляющей комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения воспитанников для достижения ребенком возможного уровня социальной адаптации и социализации, самостоятельности и независимости [48, с. 15].

Цель АООП достигается через решение следующих задач [48, с. 15–16; 49, п. 2.5]:

- охрана и укрепление физического и психического здоровья детей с РАС, в том числе их эмоционального благополучия;
- обеспечение комплексного сопровождения аутичных детей дошкольного возраста, включая коррекцию и (или) компенсацию основных нарушений, обусловленных аутизмом, а также других сопутствующих нарушений развития различного генеза;
- создание благоприятных условий развития детей с РАС в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром;
- развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств на основе освоения содержания образовательной программы, а также индивидуальных коррекционно-развивающих планов;
- обеспечение коррекции нарушений развития детей с РАС, оказание им квалифицированной психолого-педагогической помощи в освоении содержания образовательной программы, направленной на формирование у детей способов ориентировки в окружающей действительности, которые служат средством становления у них целостной системы знаний, умений, навыков, появления психологических новообразований, обеспечивающих позитивную социализацию;

– объединение 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 ребенка 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 [48, с. 15–16];

– создание современной развивающей предметно-пространственной среды, комфортной для детей с расстройствами аутистического спектра, их родителей (законных представителей) и педагогического коллектива;

– обеспечения вариативности и разнообразия содержания программ и организационных форм дошкольного образования с учетом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья детей с РАС;

– обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи ребенка с РАС и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей;

– обеспечение преемственности целей, задач и содержания дошкольного общего и начального общего образования [48, с. 16; 49, п. 2.5].

Обучение и воспитание детей с РАС осуществляется в ДОУ в соответствии со специальными (коррекционными) программами, прошедшими апробацию в системе дошкольного образования, скорректированную в соответствии ФГОС ДО, а также с учетом особых образовательных потребностей детей и индивидуальных особенностей воспитанников: возраста, структуры нарушения, уровня психофизического развития.

1.1.2. Педагогические принципы формирования АООП

Организация образовательного процесса в ДОУ базируется на общедидактических принципах, раскрытых ФГОС ДО, Примерной основной образовательной программой дошкольного

образования, но с соответствующей корректировкой, на основе проекта примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (2018) [48, с.16–20; 49, п. 1.1.2].

1. Поддержка разнообразия детства. В ФГОС дошкольного образования этот принцип обусловлен: многообразием социальных, личностных, культурных, языковых, этнических особенностей, религиозных и иных общностей; нарастающей неопределенностью и мобильностью современного мира; 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» [48, с. 16].

«Во-первых, этот принцип в случае РАС можно рассматривать только как цель коррекционно-образовательного процесса, достижение которой возможно частично, искаженно 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» [48, с. 17].

2. Сохранение уникальности и самооценности детства как важного этапа в общем развитии человека. Самоценность детства – понимание детства как периода жизни значимого самого по себе, значимого тем, что происходит с ребенком сейчас, а не тем, что этот этап является подготовкой к последующей жизни.

При типичном развитии подготовка к этим последующим этапам происходит в основном имплицитно (скрытно, неявное научение), прежде всего, в виде подражания (сначала спонтанного, потом произвольного), игры, но при аутизме на уровне диагностического признака (МКБ-10, F84.0, А, п. 5) отмечают-

ся «нарушения в ролевых и социально-имитативных играх». Таким образом, необходимо либо сформировать способность у ребенка с РАС усваивать информацию имплицитно («из жизни», прежде всего, в простейшем случае – через произвольное подражание, потом – через игру), либо использовать (вынужденно!) в необходимом объеме эксплицитные методы обучения. Как показывает практика работы с данной категорией детей, целесообразно использовать оба направления, причем соотношение между ними должны быть гибким, учитывающим индивидуальные особенности ребенка и динамику коррекционного процесса [48, с. 17].

Согласно ФГОС, этот принцип подразумевает полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного детства), обогащение, (амплификацию) детского развития. Но в условиях искаженного развития границы между этапами детства (иногда и самого детства) размыты, психический возраст по отдельным функциям может очень сильно различаться, и говорить о полноценности проживания этапов детства (как и об амплификации) без предшествующей коррекционной работы не представляется возможным [48, с. 17].

3. Позитивная социализация ребенка. Это предполагает, что освоение ребенком культурных норм, средств и способов деятельности, культурных образцов поведения и общения с другими людьми, приобщение к традициям семьи, общества, государства происходят в процессе сотрудничества со взрослыми и другими детьми, направленного на создание предпосылок к полноценной деятельности ребенка в изменяющемся мире. Однако в отношении детей с РАС «формирование позитивной социализации возможно после преодоления качественных нарушений социального взаимодействия и коммуникации, являющихся одними из основных проявлений аутизма» [48, с. 17–18].

4. Личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых (родителей (законных представителей), педагогических и иных работников организации) и детей. Такой тип взаимодействия предполагает базовую ценностную ориентацию на достоинство каждого участника взаимодей-

ствия, уважение и безусловное принятие личности ребенка, доброжелательность, внимание к его состоянию, настроению, потребностям, интересам. Но это возможно только на базе преодоления типичных для аутизма трудностей представлений о психической жизни других людей [48, с. 18].

Личностно-развивающее взаимодействие является неотъемлемой составной частью социальной ситуации развития ребенка в ДОО, условием его эмоционального благополучия и полноценного развития.

5. Содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений. В ДОО реализация данного принципа осуществляется командой специалистов, в которую входят воспитатели, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, педагог дополнительного образования, педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог и др., что предполагает способность обсуждать проблемы ребенка при соблюдении профессиональной этики, планирования и достижения положительных результатов в коррекционной работе. Однако «выраженность аутистических расстройств в плане осознания своего положения в окружающем может быть разной: в части случаев ребенок с аутизмом не может выделять себя как физический объект (не дифференцирует себя и свое 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 легких случаях РАС, если психическая жизнь другого человека воспринимается искаженно 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 ребенку с аутизмом стать субъектом образовательных отношений в дошкольном возрасте удается редко [48, с. 18].

6. Сотрудничество ДОО с семьей. 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). Следовательно, сотрудники ДОО должны знать об условиях жизни ребенка в семье, понимать проблемы, уважать ценности и традиции семей воспитанников, использовать разнообразные формы сотрудничества с семьей как в содержательном, так и в организационном планах [48, с. 18].

7. Сетевое взаимодействие с организациями социализации, образования, охраны здоровья и другими партнерами, которые могут внести вклад в развитие и образование детей, а также использование ресурсов местного сообщества и вариативных программ дополнительного образования детей для обогащения детского развития. Поэтому «сетевое взаимодействие с организациями образования, здравоохранения, социальной защиты населения является важным ресурсом реализации программы как через непосредственное участие в коррекционно-образовательном процессе, так и через программы дополнительного образования» [48, с. 18].

8. Индивидуализация дошкольного образования. «При РАС имеет исключительно большое значение в связи с выраженной неоднородностью контингента детей с аутизмом». Этот принцип «предполагает обеспечение индивидуальной образовательной траектории каждого ребенка с учетом его интересов, возможностей, способностей, склонностей, особенностей развития. Активность ребенка с аутизмом в выборе содержания своего образования представляется весьма проблематичной уже из-за трудности выбора как такового и требует осознания ребенком своей роли в образовательном процессе, что без коррекционной работы представить сложно» [48, с. 18–19].

9. Возрастная адекватность образования. Это значит, что подбор педагогом содержания и методов дошкольного образования необходимо осуществлять в соответствии с возрастными особенностями детей. «При РАС трактовка понятия «возрастная адекватность» очень сложна и неоднозначна, так как психический возраст ребенка с РАС по различным функциям может существенно различаться. Попытки усреднения результатов субтестов, направленных на исследование различных функций (например, при определении IQ по Векслеру), дает результаты, требующие очень осторожной интерпретации. С точ-

ки зрения практики образования это означает, что при планировании работы необходимо ориентироваться на каждый показатель отдельно, что необходим внимательный анализ их взаимосвязи» [48, с. 19].

10. Развивающее вариативное образование. Содержание образования предлагается ребенку через разные виды деятельности с учетом его актуальных и потенциальных возможностей, предполагает ориентацию работы педагога на зону ближайшего развития, что способствует развитию, расширению как явных, так и скрытых возможностей ребенка. «При аутизме использование традиционных для дошкольного возраста форм и методов обучения затруднено несформированностью ролевой, сюжетной, социально-имитативной игры, а также стереотипа обучения, что вызывает необходимость использования эксплицитных методов, (когда обучение прямо ориентированно на получение знаний), а при выраженных проявлениях аутизма – директивных методов обучения (высокая активность педагога в организации и подборе содержания, методов коррекции) [48, с. 19].

11. Полнота содержания и интеграция отдельных образовательных областей. В соответствии со ФГОС ДО АООП ДОУ предполагает всестороннее социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие детей через различные виды детской активности. Но выделение в АООП ДОУ образовательных областей не означает, что каждая из них реализуется независимо друг от друга, многообразные связи между ними должны учитываться в коррекционно-образовательном процессе. [48, с. 19]. Однако при РАС в силу фрагментарности восприятия формирование и развитие междисциплинарных связей приобретает также коррекционное значение.

12. Инвариантность ценностей и целей при вариативности средств реализации и достижения целей АООП ДОУ. «Основная ценность АООП – это ориентированность на приоритет проблем детей с РАС, обусловленных аутизмом (с учетом существующих реалий), и представленные выше задачи АООП ДОУ являются инвариантными по отношению к выраженности проблем аутизма, возрасту, полу, национальной и социальной

принадлежности детей с РАС» [48, с. 19–20]. Поэтому за ДОУ остается право выбора способов их достижения, выбора образовательных программ, учитывающих многообразие конкретных социокультурных, географических, климатических условий реализации Программы, разнородность состава групп воспитанников, их особенностей и интересов, запросов родителей (законных представителей), интересов и предпочтений педагогов и т. п.

13. Создание развивающей предметно-пространственной среды, стимулирующей развитие самостоятельности, инициативы и активности, обеспечивающей познавательные, игровые и индивидуальные потребности ребенка с РАС. Пространство группы должно быть организовано таким образом, чтобы ребенок мог достаточно свободно перемещаться, располагаться для игр с игрушками, отдыхать и способствовать к взаимодействию с другими детьми и педагогом [7].

1.1.3. Характеристика детей с расстройствами аутистического спектра (РАС)

Согласно ФГОС ДО «Целевой раздел включает в себя значимые для разработки и реализации АООП ДОУ характеристики для детей с ОВЗ» [50, п. 2.11.1]. Поэтому рассмотрим подробнее особенности развития детей раннего и дошкольного возраста с РАС, которые будут определять их основные образовательные потребности и условия организации образовательного процесса в дошкольной организации.

Ведущим дизонтогенетическим механизмом при РАС является асинхрония развития, при которой некоторые функции развиваются задержано, некоторые – патологически ускоренно. Например, нередко развитие гнозиса (познание предметов, явлений их смысловых значений) опережает праксис (способность к выполнению целенаправленных, автоматизированных двигательных актов), а при нормальном психическом развитии – наоборот. Не по возрасту богатый словарный запас сочетается с недостаточным уровнем понимания речи, повышенный интерес к ее акустической стороне, но совершенно неразвитой коммуникативной функцией, успешность в выполнении некоторых тонких движений сочетается с общей задержкой мотор-

ного развития и т. д. А также даже в тех случаях, когда некоторые функции формально развиваются в срок, как правило, отмечаются качественные изменения. Это значит, что каждая из психических функций, в том числе и наиболее значимых для образовательного процесса, может проявляться у детей с РАС в очень широких пределах [48, с. 4–5].

Отечественные ученые О. С. Никольская, В. В. Лебединский, В. И. Лубовский, М. М. Либлинг, Е. М. Мастюкова, М. М. Семаго, Н. Я. Семаго, О. Ю. Чиркова, Е. Р. Баенская, С. А. Морозов, С. С. Морозова, Н. Г. Манелис, А. В. Хаустов, Е. Е. Карвасарская и др. выделяют наиболее общие особенности развития, свойственные детям с РАС [4; 17; 18; 21; 22; 23; 27; 30; 32; 37; 38; 56; 59; 61].

В числе наиболее характерных проявлений аутизма в раннем возрасте следующие (причем ни одно не встречается абсолютно во всех случаях).

– Большинство аутичных детей не фиксирует взгляд на лице другого человека, не может выносить сколько-нибудь длительно прямого зрительного контакта «глаза в глаза». Даже если такой контакт возникает, он оказывается непродолжительным – ребенок отводит взгляд, а в других случаях «смотрит насквозь» или останавливает внимание на какой-то детали (очки, усы, блестящие сережки, яркий халат). Ребенок может часами заворуженно следить за пылинками в солнечном луче, смотреть на огонь или на текущую воду, или проплывающие по небу облака [35].

– Первая улыбка хотя и появляется вовремя, но не адресуется кому-то конкретно, не провоцируется смехом, радостью, иными аффективными реакциями других людей.

– К окружающим аутичный ребенок относится довольно безразлично, взаимодействует с ними вяло, нередко проявляя отрицательное отношение к контакту: на руки не просится, часто предпочитает находиться в кроватке, в манеже, в коляске и т. п.; на руках взрослого не приспосабливается, позу готовности не проявляет или проявляет очень вяло, но в то же время иногда легко идет на руки ко всем, при кормлении не выбирает удобного положения и остается напряженным.

– Некоторые дети рано начинают выделять маму, но привязанность носит характер примитивной симбиотической связи, постоянное присутствие матери необходимо для него как основное условие существования. С возрастом эта особенность привязанности к матери не только не сглаживается, но может даже усиливаться.

– Длительное время многие аутичные дети не дифференцируют живое и неживое, например, аутичный ребенок отнимает игрушку у сверстника, как будто берет ее с полки, и ему невдомек, что он может кого-то обидеть; он карабкается по вашему телу, опираясь на лицо и цепляясь за ваши волосы, как будто взбирается вверх по шведской стенке, но то, что вам это неприятно или даже больно – такой мысли у ребенка просто не возникает.

– В игре очень типично однообразное, бессмысленное повторение одних и тех же действий: ребенок вертит бутылку из-под минеральной воды, перебирает между пальцами веревочку, шуршит полиэтиленовым мешочком, выкладывает горизонтальные ряды из кубиков, пуговиц, монет и т. д. Часто использует для игры самые разнообразные неигровые предметы. Игрушки если и используются, то не по назначению (крутит колесико у перевернутой машины или бессмысленно двигает ее туда-сюда, не катает кукол, не возит кубики). Дети с аутизмом любят переливать воду, играть с сыпучими материалами, но, играя в песочнице, аутичный ребенок ничего не строит и не лепит из песка, а просто пересыпает его.

– Некоторые дети уже до года проявляют особый интерес к книгам, любят слушать чтение хороших стихов, классическую музыку.

– С появлением ходьбы ребенок может быть порывист, экзальтирован и не видит препятствий на пути к желаемому впечатлению, иногда он кажется бесстрашным, отмечаются нарушения мышечного тонуса, недостаточность координации движений, трудности «вписывания» в пространство. Двигательное беспокойство может сочетаться с отсутствием ощущения «опасности края». Может отчаянно карабкаться на мебель, убежать, не оглядываясь, и кажется, что у него совершенно отсутствует чувство реальной опасности [57, с. 255–256].

– Своеобразное развитие речи: у некоторых детей развитие речи может опережать сверстников: появляются первые слова до года, быстро растет словарь, фраза становится правильной и сложной. Речь малыша удивляет своей взрослостью, но поговорить с ним невозможно. Уже до трех лет ребенок может произносить длинные монологи на аффективно значимые для него темы, использует штампы и цитаты, повышенное внимание к собственно звуковой стороне слова. У других детей может наблюдаться мутизм (отказ от речевого общения при сохранности речевого аппарата), или отдельно изредка появляющиеся слова уходят и не возвращаются, потому что не привязаны к ситуации [4, с. 50–51].

– Характерны трудности ухода за малышом: наблюдается выраженное нарушение активности, дискомфорт. Они проявляют беспокойство, у них отмечается неустойчивый сон, может много и беспричинно плакать, очень чувствителен к внешним стимулам, в особенности звуковым, с трудом переживает и изменения в режиме, в том числе в режиме кормления, часто не принимает никакого прикорма, отказываясь есть что-либо, кроме материнского молока; в большинстве случаев отмечаются упорные страхи горшка, мытья головы, стрижки ногтей, волос и т. п.

– К двум-трем годам требования сохранения постоянства деталей окружения (в том числе и постоянного присутствия матери) нарастает и уже выглядит как патологический симптом нарушения развития.

– Характеризуются большой избирательностью в еде (вплоть до того, что единственной едой ребенка может стать определенный сорт печенья, причем только одной формы и размера), использованием одних и тех же слов, одежды и т. п. [4, с. 52–53].

– Могут проявляться достаточно сложные и разнообразные стереотипные формы аутостимуляции (раскачивания, прыжки, потряхивания ручками перед глазами), затем постепенно нарастает особое сосредоточение на ощущениях от напряжения отдельных мышц, суставов, застывание в характерной позе вниз головой [57, с. 254].

– Отмечаются трудности во взаимодействии с ребенком, его конфликтность в среде сверстников, отсутствие понимания правил социума.

– Очень рано появляются страхи, которые могут быть как диффузными, неконкретными, на уровне общей тревоги и беспокойства и дифференцированными, когда ребенок боится определенных предметов и явлений. Перечислить конкретные объекты страха поистине невозможно, их перечень можно продолжать бесконечно: зонт, шум электроприборов, мягкие игрушки, водопроводный кран, собаки, все белое, машины, подземные переходы, все влажное и т. д.

Вышеуказанные особенности раннего развития детей могут свидетельствовать о повышенном риске формирования РАС к 3 годам, что обуславливает необходимость ранней психолого-педагогической помощи.

В дошкольном возрасте особенности развития ребенка с РАС проявляются более отчетливо при наличии значительных индивидуальных различий. У ребенка уровень развития коммуникативной, интеллектуальной, речевой, эмоциональной, двигательной сфер, самостоятельности, социально-бытовых навыков и навыков самообслуживания может очень значительно различаться и эти различия существенно больше, чем при типичном развитии [48, с. 6].

Особенности восприятия

Свойственна особая сенсорная гиперсепзитивность (сверхчувствительность) к различным сенсорным стимулам. Это может быть непереносимость яркого света, громких звуков, болезненная реакция на прикосновение и т. д., что лежит в основе гиперсензитивных страхов. Другие дети на сходные по интенсивности раздражители иногда никак не реагируют, из-за чего в первые годы жизни нередко возникают подозрения о нарушениях слуха или зрения, и с чем связано явление «парадоксального слуха»: ребенок никак не отвечает на крик или громкий голос, но поворачивает голову или откликается на шепот [35].

Крайне затруднено восприятие лица человека, особенно взгляд в глаза. В тяжелых случаях затруднена идентификация съедобного и несъедобного. Затруднено восприятие времени, ориентация в пространстве.

Наиболее существенны следующие.

– Симультанность восприятия, то есть ребенок воспринимает окружающее как единое целое, недостаточно выделяя (в тяжелых

случаях совсем не выделяя) детали предмета. Любые изменения в окружающем отмечаются, но выделить, назвать их, указать на них аутичный ребенок чаще всего не может, реакция оказывается недифференцированной, что создает ряд специальных проблем обучения и воспитания [48, с. 7].

– Трудности восприятия и усвоения сукцессивно (последовательно, во времени) организованных процессов, что сказывается на качестве установления временных связей между явлениями, сложно усваиваются такие понятия, как «сначала» и «потом», «вчера», «сегодня» и «завтра». Например, на первом плане оказывается не целостный зрительный образ, а его отдельные компоненты: цвет, форма, размер. Он может тонко оценивать оттенки цветов, но к другим параметрам зрительного восприятия ребенок относится формально, а иногда и вообще их игнорирует, не замечает. Все это создает трудности организации и планирования произвольной деятельности (начиная с произвольного подражания), негативно влияет на речевое развитие, так как речь является сукцессивным (последовательным) процессом, способствует фиксации примитивных форм симультанирования (одновременности), что впоследствии сказывается на развитии высших форм мышления [48, с. 7].

Итак, в основе расстройств аутистического спектра лежат трудности восприятия, переработки и интерпретации сенсорной информации. Их суть состоит в том, что у детей с аутизмом потоки сенсорной информации, поступающей от всех органов чувств, не фильтруются по принципу «значимая/незначимая информация». Это может проявляться в том, что ребенок реагирует только на стимулы, проходящие лишь через один канал восприятия, например, зрительный, а остальные игнорирует, или использует периферийное/боковое зрение, избегая прямого взгляда на другого человека) и т. д. [61, с. 31].

Особенности внимания

У ребенка с аутизмом наблюдается крайне низкий уровень активного внимания. Внимание устойчиво буквально в течение нескольких минут, иногда и секунд. Практически во всех случаях произвольное внимание нарушено: или его сложно на чем-либо сконцентрировать, или оно фиксировано на каком-то объ-

екте особого интереса ребенка и его трудно переключить на другой объект или другую деятельность.

Нарушено также совместное внимание (трудно привлечь внимание ребенка к какому-то предмету или явлению по инструкции взрослого, а сам ребенок не стремится разделить свое внимание к чему-то с другими людьми, не переводят взгляд в ту сторону, куда смотрит другой человек) [48, с. 7; 61, с. 29].

Особенности памяти

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 ее использованием, т. е. формально освоенные навыки чаще всего трудно переносятся в другие условия, другую обстановку, что существенно затрудняет обучение. Очень часто затруднен переход от декларативных форм памяти (прямое запоминание) к процедурным, когда фиксируется связь между явлениями. Но в то же время у некоторых детей отмечается хорошая слухоречевая память [35; 48, с. 7–8].

Особенности воображения

Нарушения воображения (символизации), являющиеся при аутизме диагностически значимым признаком в дошкольном возрасте, проявляется, прежде всего, нарушениями развития символической, ролевой и сюжетно-ролевой игры, что при типичном развитии в дошкольном возрасте является ведущим видом деятельности [48, с. 8].

В игровой деятельности у некоторых детей могут наблюдаться длительные игровые перевоплощения (в основном в животных). Часто подобные перевоплощения носят навязчивый и некритичный характер, ребенок не умеет делиться со сверстником игрушками [57, с. 258].

У детей отмечают отсутствие символической игры, неразвитость сюжета, примитивность, однообразие, стереотипность. Цель и логика игры, смысл производимых действий ребенком часто непонятны для окружающих, в играх есть повторяющиеся действия, манипуляции с предметами, но отсутствует сюжет,

ребенок играет один, повторяет одни и те действия на протяжении очень длительного времени. Но как замечает Е. А. Янушко «стереотипная игра аутичного ребенка в начале коррекционной работы может быть основой построения взаимодействия с ним, ибо другого пути просто нет», потому что для ребенка это комфортная ситуация, внутри которой он спокоен, испытывает видимое удовольствие и, если поведение ребенка вышло из-под контроля, возникла аффективная вспышка, с помощью включения стереотипа игры можно вернуть ребенка в уравновешенное состояние [64, с. 34–35].

Крайне затруднено использование предметов заместителей. Часто для игры используют неигровые материалы, но даже если это игрушки, то чаще всего ребенок фиксируется на каком-то ее элементе или употребляет ее не по назначению (вертит колесо у игрушечной машины, выдавливает глаза кукле, стучит рельсами от детской железной дороги по окружающим предметам, разбрасывает кубики и т. д.), любят переливать воду и играть сыпучими материалами (но в песочнице ребенок с аутизмом обычно городов не строит и куличи не лепит, а просто взял горсть песка – и высыпал, еще взял и снова высыпал и т. д. [35].

Особенности общей и мелкой моторики

Дети гораздо менее успешны в моторном развитии, свойственна недостаточная регуляция движений крупной и мелкой моторики, поэтому дети неуклюжи, крайне неловки, страдают навыки самообслуживания и обучить моторным навыкам, простым графическим порой очень трудно [56; 57].

Умственное развитие некоторых детей может производить блестящее впечатление, что подтверждается результатами стандартизированных обследований. Но у детей с РАС успехи проявляются в вербальной, а не в невербальной области. Например, ребенок может рано проявить интерес к отвлеченным знаниям и накопить энциклопедическую информацию по астрономии, ботанике, электротехнике, генеалогии, и часто производят впечатление «ходячих энциклопедий». При блестящих знаниях в отдельных областях, связанных с их стереотипными интересами, дети имеют ограниченное и фрагментарное представление о реальном окружающем мире. Они получают удовольствие от самого выстраивания информации

в ряды, ее систематизации, однако эти интересы и умственные действия тоже стереотипны, мало связаны с реальностью и являются для них родом аутостимуляции. [56; 57].

Характерны трудности переноса навыков в различные ситуации: ребенок может успешно решать сложные примеры, но затрудняется использовать этот навык в повседневной жизни [56; 57]. Например, пример $2 + 3 = ?$ для аутичного ребенка несравненно легче, чем задача «у тебя было два яблока, мама (сестра, тетя, учительница) дала еще три, сколько стало?» Или иногда, обладая хорошей ориентировкой в пространстве, ребенок тем не менее не в состоянии правильно распределить при письме текст на листе бумаги [35].

Дети с аутизмом плохо понимают скрытый, переносный смысл, юмор, иронию, не способны в достаточной мере понять мотивы поступков и побуждения других людей, посмотреть на что-либо с позиций другого человека без чего не мыслимо реальное социальное поведение [35].

У большинства детей с аутизмом нарушена способность к подражанию, что создает значительные трудности в обучении и воспитании. Уровень интеллектуального развития может колебаться от уровня, соответствующего глубокой умственной отсталости до так называемого «уровня гениальности», но очень часто отмечаются нарушения сенсорных систем и опорно-двигательного аппарата, что создает ряд дополнительных проблем в связи с образованием детей с РАС [48, с. 5].

Особенности речевого развития

Главной особенностью является недоразвитие экспрессивной речи, снижение реакции на говорящего. Однако отмечаются особые нарушения речевого развития.

– Мутизм (отказ от речевого общения при сохранности речевого аппарата), но отсутствие речи, как правило, не компенсируется спонтанно другими средствами коммуникации, т. е. они не способны без специального обучения вместо речи использовать жесты, мимику, картинки и другие альтернативные средства [61, с. 29–30].

– Эхолалии – повторение высказываний другого человека без понимания их смысла. Ребенок часто воспроизводит высказывания не тотчас, а спустя некоторое время и смягченными

(сказанное другим лицом несколько видоизменяется: добавляются или переставляются отдельные слова, меняются некоторые флексии (окончания) и т. п.).

– Отсутствие в речи первого лица, специфика интонаций. Как правило позднее, чем обычно, в речи аутичного ребенка появляются личные местоимения (особенно «Я»), ребенок может называть себя «ты», «он», по имени, обозначать свои нужды безличными приказами («накрыть, спать», «дать пить» и т. д.).

– Фонографическая речь – например, ребенок, как попугай, бессмысленно и без видимой связи с ситуацией повторяет фразы из стихотворений, песен, мультфильмов.

– Нередко наблюдаются нарушения звукопроизношения, темпа и ритма речи. Степень нарушений зависит от глубины аутистических расстройств. Кроме того, подчеркивается, что нарушения звукопроизношения могут быть обусловлены как недостаточностью коммуникативной функции речи, так и малой речевой практикой, и органическими нарушениями нервной системы и периферического речевого аппарата. Это определяет необходимость дифференцированного подхода к коррекции нарушений звукопроизношения и имеет различный прогноз [35; 65].

– Наблюдаются своеобразные фонетические расстройства и нарушения голоса с преобладанием высокой тональности в конце фразы или слова, шепотная или, наоборот, громкая речь.

– Для большинства детей с аутизмом характерны нарушения грамматического строя речи: определенные трудности представляют грамматические категории числа, времени, лица, сложные предложения и т. д.

– У части детей с аутизмом при хорошо развитой монологической речи отмечается невозможности вести диалог. Такая речь ребенка при внимательном рассмотрении оказывается не только монотематичной в русле сверхценного интереса, но и насыщенной многочисленными заимствованиями из книг, разговоров взрослых, телепередач, мультфильмов и т. п. [35].

– Потребность в коммуникации искажена, а в тяжелых случаях фактически отсутствует. Нарушения коммуникативной функции речи со всей отчетливостью проявляются в отсут-

ствии обращения. Такие слова как «мама», «папа», «баба» и т. п. не обращены к кому-либо, в том числе к матери. В старшем возрасте ребенок с аутизмом стремится избежать обращения, используя указательный жест, мимику.

Ярко выступает несформированность вербальных и невербальных средств коммуникации: речи, мимики, жестов, интонационного компонента, визуального контакта. Например, дети с РАС избегают визуального контакта с другими людьми. Ребенок не задает вопросов сам и может не отвечать на обращения к нему, т. е. избегает речевого взаимодействия как такового. Другие дети, наоборот смотрят слишком пристально, как будто пытаюсь понять, что выражает взгляд другого человека [35; 61, с. 30].

Отсутствие коммуникативных навыков приводит к формированию дезадаптивного поведения, с помощью которого дети с РАС пытаются сообщить о своих потребностях. Невозможность адекватно сообщить о собственных желаниях, выразить отказ, привлечь внимание, сообщить о боли, усталости ведет к неприемлемым формам поведения [61, с. 30].

Свойственны нарушения связности речи и спонтанности высказывания, что обусловлено трудностями понимания ребенком ситуации, невозможностью достаточно быстро среагировать на нее и вербализовать реакцию. Поэтому он чаще всего использует речевые штампы.

У всех детей с разными вариантами проявления речевых нарушений встречается недостаточность понимания и осмысления речи, но самое главное разнообразные нарушения сочетаются с некоммуникативностью. Следовательно, коррекционную работу необходимо начинать с формирования коммуникации, взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

Особенности поведения

Центральным признаком РАС является страх новизны. Он лежит в основе возникновения стереотипов поведения и ритуалов. Стереотипность в поведении проявляется в выраженном стремлении к постоянству условий существования и непереносимости малейших его изменений. Например, наличие однообразных действий, таких как:

– моторных (раскачиваний, прыжков, постукиваний и т. д.);

- речевых (произнесение одних и тех же звуков, слов или фраз);
- стереотипных манипуляций каким-либо предметом;
- однообразных игр, пристрастий к одним и тем же объектам;
- стереотипных интересов, которые отражаются в разговорах на одну и ту же тему, в одних и тех же рисунках.

Но при этом возможны самые разные сочетания уровней интеллектуального и речевого развития [57, с. 249].

Ребенок очень тяжело переносит изменения в окружающей обстановке, поэтому стереотипы для него являются психологической защитой.

Особенности развития эмоциональной сферы

Дети с аутизмом не осознают собственных эмоций, не способны при помощи мимики и жестов выразить собственные эмоциональные состояния, не понимают, что выражает мимика и экспрессивные/эмоциональные жесты других людей, не понимают причин эмоций.

Трудности усвоения аффективного смысла происходящего, ограничивают и искажают формирование мотивации, а такие трудности как выделение и оценка признаков эмоциональной жизни других людей, не позволяют адекватно оценивать причины действий, поступков, поведения других. Буквальное понимание образных выражений, принятие всего на веру, наивность, доходящая до гротескной, непонимание юмора и шуток, метафоричности высказываний и выражений, все это существенно осложняет социальную адаптацию ребенка с РАС. Свойственно отсутствие адекватной эмоциональной реакции на близких людей (не улыбаются, когда к ним подходит с улыбкой близкий человек) [35; 41].

Многочисленные страхи у ребенка с РАС, являются актуальными на протяжении всей жизни и постоянно пополняются, но в то же время, нарушено чувство самосохранения.

Принято выделять страхи гиперсензитивные, сверхценные и неадекватные.

Гиперсензитивные страхи – это следствие повышенной чувствительности к звуковым, световым и другим сенсорным воздействиям: например, звук, не вызывающий у большинства людей неприятных ощущений, для ребенка с аутизмом может оказаться

чрезмерно сильным, стать источником дискомфорта. То же относится к слишком яркому свету, кричащему сочетанию цветов, резким запахам, прикосновению, или спокойно переносит звук работающего поблизости отбойного молотка, но не выносит звука кофемолки, работающей в соседней комнате [35; 41].

Сверхценные страхи это когда пугающий объект действительно является источником определенной опасности, но занимает слишком большое место в переживаниях ребенка, его опасность как бы переоценивается. Но если при нормальном развитии страх постепенно проходит и занимает соответствующее реальности место, то при аутизме повторные взаимодействия с пугающим объектом не только не смягчают, но усиливают страх, фиксируют его, делают стойким.

Неадекватные страхи. Это страх, который может быть связан с реальным пугающим событием (например, в поликлинике сделали укол), но фиксируется только какой-то его элемент (белый цвет халата медсестры – «обидчицы»), который и становится предметом страха (*все* белое – и стакан с молоком, и белая блузка матери, и белый лист бумаги и т. п.) [35; 41].

Общей особенностью страхов при аутизме вне зависимости от их содержания и происхождения является стойкость, трудно преодолимость, сила и яркость связанных с ними негативных переживаний.

Дети с РАС длительное время не способны к эмпатии, сопереживанию. Постоянное психическое напряжение не позволяет ребенку заразиться от окружающих хорошим настроением, улыбкой, смехом [61, с. 30–31].

Особенности социального взаимодействия

Нарушения коммуникации у детей с РАС проявляются в виде несформированности коммуникативных навыков. Дети с РАС не умеют: выразить просьбы, привлечь внимание другого человека, адекватно выразить отказ, комментировать окружающие события, отвечать на вопросы другого человека, задавать вопросы для получения интересующей их информации, инициировать и поддерживать диалог.

Характерны нарушения тонических процессов, которые обуславливают трудности работы с ребенком с РАС, что проявляется в следующем.

– Ребенок затрудняется сделать выбор, а порою даже не может усилить один из возможных вариантов решения и отторгнуть другие.

– В определении объема дневной, недельной нагрузки, структуры дневной нагрузки, в частности, продолжительности занятий, их временной и деятельностной структуры. Поэтому необходимо помнить, что превышение предела возможностей ребенка недопустимо, так как это провоцирует развитие пресыщения и негативизма.

– В определении одного из двух принципиальных направлений коррекционной работы: это повышение возможностей взаимодействия с окружающим или наработка гибкости взаимодействия (принципиально возможен смешанный вариант) [48, с. 6].

Вышеперечисленные нарушения тонических процессов ребенка с РАС требуют их учета в образовательном процессе.

Отмечаются специфические особенности динамики РАС.

Динамика характеризуется разнообразием и низким уровнем предсказуемости, что затрудняет планирование, поскольку установление определенных временных параметров не опирается на ясные представления о динамике в планируемый временной период. Это не означает, что планирование образовательного процесса при РАС невозможно: просто требуется другой подход к планированию [48, с. 5–6].

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 ребенка;

– во временной неравномерности усвоения материала в ходе образовательного процесса, т. е. ребенок может какое-то время не усваивать материал или усваивать его очень медленно, вслед за чем следует скачок, либо успешные периоды чередуются с периодами «застоя» [48, с. 6].

Наличие вышеописанных и многих других особенностей развития детей с РАС обосновывает необходимость проведения коррекционной работы по данным направлениям, что будет

способствовать адаптации, социализации воспитанников и усвоению ими содержания АООП.

Но следует помнить, что «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, определенных ФГОС ДО в образовательных областях становится весьма проблематичным» [48, с. 5].

1.1.4. Уровни тяжести расстройств аутистического спектра

Высокая неоднородность контингента детей дошкольного возраста требует дифференциации и индивидуализации коррекционно-образовательного процесса по всем составляющим образовательной траектории – содержательной, деятельностной и процессуальной, что полностью соответствует принципу вариативности образования, но с учетом особенностей развития детей с РАС [48, с. 10].

Индивидуализация образовательного процесса должна обеспечиваться возможностью использования индивидуальных программ и учебных планов на основе регулярного контроля за ходом образовательного процесса с использованием как традиционных клинических, психолого-педагогических диагностических методов, так и соответствующих тестов [48, с. 10].

Авторами проекта АООП ДО детей раннего и дошкольного возраста с РАС (2018) предлагается осуществлять дифференциацию образовательного процесса на основе выделения определенных подгрупп детей с РАС с учетом особенностей, непосредственно связанных с аутизмом и им обусловленных.

В настоящее время нет патогенетически обоснованной классификации аутизма или классификации, учитывающей нарушения в основных сферах, существенных для образовательного процесса в дошкольном возрасте, то авторы проекта полагают, что 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 лежит тяжесть расстройств и степень необходимой поддержки (коррекции)» [6, с. 7–14; 48, с. 10–11, с. 138].

Следует заметить, что к детям младенческого и раннего возраста эта классификация не используется. Различают три уровня тяжести расстройств аутистического спектра по DSM-5:

Наиболее тяжелый третий уровень – потребность в очень существенной поддержке. Тяжелая недостаточность речевых и неречевых навыков общения приводит к серьезным нарушениям в функционировании; крайне ограниченное инициирование социальных взаимодействий и минимальный ответ на социальные инициативы других. 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. Отмечается сильный стресс и/или выраженные затруднения при смене деятельности или переключении внимания [48, с. 11; с. 138].

Второй уровень – потребность в существенной поддержке. 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. 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. [48, с. 11; с. 138].

Первый уровень – потребность в поддержке. 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. Сложности с переключением между видами деятельности. Проблемы с организацией и планированием препятствуют независимости поведения и деятельности» [48, с. 11; с. 138].

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

Необходимо заметить, что данная классификация «дает частичное представление о неоднородности контингента детей дошкольного возраста с РАС, из нее следует необходимость дифференцированного подхода к формированию образовательной траектории дошкольного образования детей с РАС во всех ее 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 [48, с. 11–12].

1.1.5. Особые образовательные потребности обучающихся с РАС, методические рекомендации по их реализации

В законе «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 79, п. 2) указано, что для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (в том числе для детей с расстройствами аутистического спектра) создаются специальные условия получения образования. В той же статье (п. 3) поясняется, что специальные условия подразумевают специальные программы и методы, учебники и пособия, дидактические материалы и технические средства, а также использование помощников (ассистентов) [48, с. 20]. Для конкретизации и индивидуализации в соответствии с особенностями каждого ребенка с РАС, для решения практических вопросов коррекции очень важно выделить «особые образовательные потребности», которые свойственны всем обучающимся с РАС в той или иной степени [48, с. 21].

Особые образовательные потребности обучающихся с РАС выделены С. А. Морозовым [48, с. 21].

1. Коррекция и(или) компенсация особенностей восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик.

2. Преодоление (смягчение) дефицита и(или) искаженности потребности в вербальном и невербальном общении и развивающихся вторично (или сочетанных) нарушений форм коммуникации.

3. Создание предпосылок для понимания мотивов, лежащих в основе поступков, действий, поведения других людей, для развития социального взаимодействия.

4. Смягчение обусловленных аутизмом особенностей поведения, затрудняющих учебный процесс, взаимодействие с другими людьми, в тяжелых случаях – пребывание в обществе, в коллективе.

Для организации эффективной коррекционной работы с детьми с РАС необходимо более подробно раскрыть методические рекомендации по реализации образовательных потребностей воспитанников с РАС.

1. Коррекция и (или) компенсация особенностей восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик

Данная образовательная потребность обусловлена особенностями восприятия и особенностями усвоения пространственно-временных характеристик окружающего мира ребенком с РАС, и требует учета при организации коррекционной работы по данному направлению [48, с. 22].

Особенности зрительного восприятия

– Лучше развито периферическое зрение, когда ребенок смотрит как бы вскользь или боковым зрением, но не напрямую, так как прямой взгляд доставляет ему дискомфорт, в итоге изображение искажается, становится нечетким и даже пугающим.

– Затруднения в различении признаков предметов, таких как цвет, форма, величина – при этом ребенок может ими интересоваться, заикливаться на них, но это будет своего рода стимулинг (поведение самостимулирующего характера, которое проявляется в повторении одних и тех же движений, звуков или действий с объектами). Например, ребенок крутит предметы, перебирает пальцами перед глазами, «залипает» на том, как эти цвета, формы, величины «играют», перемещаются в движении по пространству и т. д.).

– Ребенок не узнает предметы в перевернутом состоянии, не может собрать целостный образ из частей, удержать в поле

зрения несколько предметов, или целой ситуации, плавно перевести взор с одного предмета на другой, в частности ребенок не может обвести фигуру по контуру, соединить линией два предмета (нарушена симультанность (одновременность) восприятия). Например, недоступно задание по рисованию «Накорми зайчика морковкой», где ребенок должен на листе бумаги провести линию от зайчика к морковке.

– Свойственна негативная реакция на световые, цветовые, двигательный раздражители – не любит яркий свет, избегает яркие цвета, раздражается, когда перед глазами двигаются несколько объектов (раздвигаются шторы, двери).

– Характерны трудности ориентировки во времени (вчера – сегодня – завтра, сначала – потом и т. п.) [70].

Особенности вестибулярного восприятия

Поддерживать равновесие в пространстве и управлять действиями тела нам помогает вестибулярный аппарат. Он анализирует информацию об ускорениях и замедлениях тела в пространстве.

Если сенсорные ощущения у ребенка ослаблены, восприятие гипочувствительное, то ребенок будет совершать много странных движений, чтобы «насытить» свои потребности: крутиться вокруг своей оси, раскачиваться всем телом в разные стороны, крутить головой, руками, ногами, совершать целые комплексы действий. Он будет прыгать с дивана, лазать по горкам и верхотуре, бежать и прыгать вместо того, чтобы идти – совершать быстрые, резкие, неожиданные движения там, где они не нужны. Ребенок находится в постоянной физической активности.

При повышенной чувствительности к вестибулярным раздражителям дети с РАС испытывают сложности с тонкой и грубой моторикой: плохо держат равновесие, не координируют движения относительно ситуации, не могут нормально прыгать, бегать, заниматься спортом, работать пальчиками (лепка, рисование, конструирование и т. д.). Такой ребенок предпочтет спокойствие. Он настороженно двигается, боится оторвать ноги от опоры, не любит качели, горки, велосипеды и подобные развлечения. Многие дети боятся откинуть голову назад (например, при мытье), потому что сразу перестают ощущать опору [70].

Особенности обонятельного восприятия

Обонятельный анализатор помогает человеку воспринимать и идентифицировать рассеянный в воздухе запах. Порог чувствительности у всех людей разный, также, как и способность адаптироваться к тем или иным запахам. Но у детей с аутизмом либо наступает полная адаптация ко многим запахам, и они их не различают (гипочувствительность), либо, наоборот, острота обоняния настолько высока (гиперчувствительность), что критичность к запаху возрастает.

При пониженной чувствительности к запахам дети пытаются извлечь информацию из объекта другими способами: лизут, осматривают, ощупывают предмет, что воспринимается окружающими необычно.

При повышенной чувствительности может наблюдаться такая непереносимость, что ребенок отказывается посещать туалет, приближаться к человеку с определенным типом парфюма, есть некоторые блюда, находиться в каком-либо помещении и т. д. [70].

Особенности осязательного восприятия

У ребенка может наблюдаться сниженная или повышенная тактильная чувствительность. Если ребенок имеет высокий болевой порог, то может не чувствовать боли, причинять ее другим, сильно толкая, сжимая их, при этом не осознавая, что это больно другому человеку.

Если ребенок имеет низкий болевой порог, то слишком чувствителен к чужим прикосновениям, тканевым материалам, любым поверхностям, которые имеют контакт с кожей, не любит причесываться, менять одежду, переобуваться, носить варежки, носки, которые сжимают запястья и лодыжки [70].

Особенности вкусовой системы детей с РАС

При пониженной чувствительности ребенок предпочитает пищу с ярко выраженными вкусами – острое, соленое, слишком сладкое, кислое, необычные сочетания продуктов и блюд. Иногда для создания требуемых ощущений ребенок пробует и употребляет в пищу несъедобное, постоянно облизывает разные предметы.

При повышенной чувствительности может наблюдаться отказ от большей части пищи, так как ее вкус вызывает взрыв

различных впечатлений. Ребенок избегает твердую, волокнистую пищу, отдает предпочтение мягкому, жидкому и протертому [70].

Таким образом фрагментарность восприятия, проявляющаяся в трудностях формирования мономодального сенсорного образа – зрительного, звукового и др. полисенсорного образа, нарушения восприятия сукцессивно (последовательно) организованных процессов, искажение процессов формирования и использования сенсорного опыта (впечатления накапливаются, но они не становятся основой для решения жизненных задач), что приводит к тому, что обладая информацией порой очень большой, ребенок с аутизмом не может выбрать и тем более использовать то, что соответствует заданию, потребности, необходимости, желанию и успешной адаптации в социуме.

Методические рекомендации для осуществления коррекционной работы [48, с. 22]

Это могут быть:

– специальные занятия, направленные на формирование целостного сенсорного образа (не только и не столько в русле сенсорной интеграции в традиционном понимании этого метода) и (или) способности выделения существенных, смыслозначительных признаков;

– организация сенсорного пространства и выбор стимульного и дидактического материала в соответствии с уровнем чувствительности (чувствительности) по соответствующим сенсорным каналам;

– структурирование пространства, так как это связано с симультанностью восприятия в его примитивной форме, когда одномоментность восприятия обусловлена не образами и (или) представлениями, которые сформированы еще недостаточно, но только одновременностью ощущения. Это свойственно всем маленьким детям, но при аутизме в силу асинхронии развития такая форма симультанности сохраняется длительное время [48, с. 23].

Поэтому определенные виды деятельности оказываются жестко связанными с определенными участками пространства, и попытки видоизменять, нарушать сложившийся симультанный комплекс ставят перед ребенком с аутизмом проблемы, ко-

которые ему трудно разрешить, что затрудняет возможности выбора, ограничивает формирование произвольности и часто вызывает негативные поведенческие реакции (аффективные вспышки, агрессивные и аутоагрессивные проявления).

Следовательно, простейший прием из используемых в таких случаях – это структурирование пространства, то есть жесткая привязка определенных занятий к соответствующим участкам пространства. Это предупреждает значительную часть проблем поведения ребенка с аутизмом.

2. Преодоление (смягчение) дефицита и(или) искаженности потребности в вербальном и невербальном общении и развивающихся вторично (или сочетанных) нарушений форм коммуникации

Данная потребность предполагает визуализацию действий, требований, временных характеристик («визуализацию времени») которая поможет ребенку услышать, понять инструкции педагогов и родителей, скорректировать поведение, так как ребенку с аутизмом трудно воспринимать инструкции на слух, гораздо легче – в визуальной форме, которая в большей степени позволяет одновременному восприятию задания, ситуации. Это может быть доска «Сейчас – Потом», «Визуальное расписание», «Визуальные правила и инструкции», в виде расписаний, различных по форме (стеллаж или стенд на стене, тетрадь, определенная пространственная организация последовательности заданий (например, корзинки с заданиями нужно брать слева направо) и др.), картинки, фото, пиктограммы и др., таблички с надписями, на определенный вид деятельности (переодевание, туалет, поведение на прогулке, в раздевалке, во время дневного сна и т. п.) [2].

Методические рекомендации для осуществления коррекционной работы

Конкретный выбор пособий зависит от особенностей ребенка, этапа работы, коррекционных задач и др. Все это поможет ребенку увидеть последовательность событий, осознать их взаимосвязь на доступном уровне.

В зависимости от успешности работы по развитию понимания устной речи степень визуализации может постепенно уменьшаться. Иногда необходимым оказывается использование

письменной речи, альтернативных дополнительных форм, т. е. поддерживающих, расширяющих коммуникацию и др. [2].

Предлагается использовать следующие приемы [48, с. 23–24].

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

2. 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, то смотрим мультфильм, если хорошая погода, то качаемся на качелях во дворе);

– использование выбора: из двух–трех привлекательных занятий (что ты выбираешь: собирать пазлы на компьютере или прыгать на батуте?);

– свободный выбор (по желанию ребенка), если сформирован навык проведения досуга (под контролем взрослого).

3. *Создание предпосылок для понимания мотивов, лежащих в основе поступков, действий, поведения других людей, для развития социального взаимодействия, коммуникации и ее форм*

Развитие социального взаимодействия, коммуникации и ее форм в настоящее время рассматриваются как важнейшее направление воспитания и обучения детей с РАС. У детей с аутизмом нарушена 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 ребенка с аутизмом непредсказуемым, взаимодействие с ним может невольно вызывать защитные реакции, включая страхи, агрессию, стереотипные формы поведения и т. д., что часто становится причиной тех или иных форм проблемного поведения и социальной дезадаптации [48, с. 24].

Методические рекомендации для осуществления коррекционной работы

Рекомендуется использовать прикладной анализ поведения, визуальную поддержку, сценарии и ролевые игры, развивающие игры, видеомоделирование, опосредованное воздействие через партнера, технологически оформленные инструкции, навыки использования групповых инструкций, развитие саморегуляции и самоконтроля. Эти технологии и разные виды деятельности ориентированы на детей с разной степенью выраженности аутистических расстройств и разным их профилем. Однако необходимо учитывать возможности ребенка и особенности его мотивационной сферы. [48, с. 25].

4. *Смягчение обусловленных аутизмом особенностей поведения, затрудняющих учебный процесс, взаимодействие с другими людьми, в тяжелых случаях – пребывание в обществе, в коллективе*

Коррекция проблем поведения обусловлено разнообразными особенностями поведения ребенка с аутизмом (агрессия и аутоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные смех, плач, крик, различного рода стереотипии (двигательные, сенсорно-двигательные, речевые и т. д.). Такие поведенческие проявления препятствуют развитию ребенка, затрудняют (при резкой выраженности делают фактически невозможным) учебный процесс и само взаимодействие с другими людьми.

Методические рекомендации для осуществления коррекционной работы

Коррекция проблемного поведения:

– важнейший раздел комплексной коррекции аутистических расстройств, поэтому необходимо использовать методические рекомендации, описанные для реализации выше указанных образовательных потребностей детей с аутизмом;

– главное условие реализации всех программ дошкольного образования и должно начинаться как можно раньше не позднее раннего возраста [48, с. 10; 25–26].

Резюме. Отмеченные особые образовательные потребности отражают специфические для аутизма проблемы воспитания и обучения и требуют использования различных методических решений в коррекционно-развивающей работе.

Трудности обучения и воспитания детей с РАС обусловлены тем, что при аутизме очень часто отмечаются явления интеллектуальной недостаточности, задержка развития, нарушения сенсорных систем и опорно-двигательного аппарата. Эти расстройства делают проявления РАС более полиморфными и создают ряд дополнительных проблем в связи с образованием таких детей.

1.1.6. Специальные условия образования обучающихся с РАС в ДОУ

Особые образовательные потребности обучающихся с РАС позволяют определить спектр потенциальных образовательных решений и необходимых для этого особых образовательных условий, направленных на обеспечение эффективного планирования специалистами коррекционной работы с воспитанниками с РАС.

1. Дифференциация специальных образовательных условий. Это приемы и способы обучения и развития, организация пространства группы, система поощрений, специальное сенсорное оборудование, визуальная поддержка. Рассматриваем в зависимости от уровня тяжести расстройств аутистического спектра (представлено в табличном варианте на основе содержания вебинара от 19 декабря 2019 г.) [68; 69].

Таблица 1

Дифференциация специальных образовательных условий

1 уровень «Потребность в поддержке»	2 уровень «Потребность в существенной поддержке»	3 уровень «Потребность в очень существенной поддержке»
Приемы способы обучения и развития		
2-х и более ступенчатая инструкция	Пошаговые 1–2-ступенчатые инструкции	Пошаговые короткие инструкции (1–2 слова)
Формирование оценочного навыка (сравнение с правильным вариантом)	Формирование навыка выполнять задания по образцу	Прием «совместного действия», по показу с комментариями взрослого

1 уровень «Потребность в поддержке»	2 уровень «Потребность в существенной поддержке»	3 уровень «Потребность в очень существенной поддержке»
<p>Подача учебного материала приближена к рабочим тетрадям (включает до 3-х заданий на листе). Использование инструкций в печатном виде с упрощенной формулировкой (для самостоятельного чтения)</p>	<p>Дозированная подача учебного материала (отдельные бланки с 1 заданием). Дозированная подача дидактического материала (2–3 задания)</p>	<p>Дозированная подача учебного материала (отдельные бланки с 1 заданием). Дозированная подача дидактического материала (до 2)</p>
<p>Упрощение заданий (средний формат, обычный контур, простой сюжет)</p>	<p>Упрощение заданий (средний формат, яркий контур для закрашивания, 3–5 деталей)</p>	<p>Упрощение заданий (крупный формат, яркий контур для закрашивания, 1–2 детали)</p>
<p>Организация пространства группы</p>		
<p>Отдельные столы располагаются рядом на фронтальных занятиях</p>	<p>Отдельные столы располагаются рядом на фронтальных занятиях</p>	<p>Отдельный стол в кабинете специалиста. Ограничение пространства за рабочим столом путем огораживания</p>
<p>Специалист находится перед группой детей</p>	<p>Специалист находится перед группой, при необходимости подходит к конкретному ребенку, максимально сокращая дистанцию</p>	<p>Во время занятий специалист находится за спиной, рядом или напротив ребенка</p>
<p>Специальное сенсорное оборудование</p>		
<p>Утяжеленное одеяло, утяжеленный жилет, утяжелители на руки, наушники, подставка для ног, специальные насадки для карандашей</p>		

1 уровень «Потребность в поддержке»	2 уровень «Потребность в существенной поддержке»	3 уровень «Потребность в очень существенной поддержке»
Таймер (самоконтроль продолжительности занятия и перемен, установка продолжительности занятия по указанию педагога)	Таймер (по указанию педагога сам обращает внимание на продолжительность занятия и перемен)	Таймер (знакомство, необходимая длительность выставляется педагогом)
Тренажеры для тренировки мелкой моторики (самостоятельное выполнение)	Тренажеры для тренировки мелкой моторики (частичная помощь взрослого)	Тренажеры для тренировки мелкой моторики (полная физическая помощь взрослого)
Система поощрений		
Эмоционально-положительная реакция. Желаемый предмет. Любимый вид деятельности. Жетонная система	Пищевое подкрепление. Желаемые предметы. Эмоционально-положительная реакция. Любимый вид деятельности	Пищевое подкрепление. Эмоционально-положительная реакция
Визуальная поддержка		
Визуальное расписание режима дня. Порядок выполнения заданий на занятиях (при необходимости). Фронтальные карточки поведения (при необходимости – индивидуальные)	Визуальное расписание режима дня. Порядок выполнения заданий на занятиях. Фронтальные и индивидуальные карточки поведения	Визуальное расписание режима дня. Порядок выполнения заданий на занятиях. Порядок действий при выполнении заданий и режимных моментов. Индивидуальные иллюстрированные правила поведения, моделирование этих правил

2. Гибкий и постепенный характер включения ребенка с РАС в образовательный процесс, который рекомендуется осуществлять в следующей последовательности.

– Подготовка ребенка: педагоги устанавливают эмоциональный контакт с ребенком, формируют элементарные коммуникативные навыки. Ребенок посещает группу, досуговые мероприятия и праздники в сопровождении взрослого (педагога-психолога, социального педагога, помощника-ассистента и др.) в течение ограниченного промежутка времени (это может быть группа кратковременного пребывания).

– Частичное включение характеризуется систематическим посещением ребенком группы по индивидуальному графику. Постепенно время пребывания ребенка в группе увеличивается, он активнее участвует в режимных моментах, взаимодействует с взрослыми и детьми. В группе педагогами специально создаются ситуации, направленные на формирования позитивных взаимоотношений между детьми, основанных на актуальных интересах ребенка с РАС.

– Полное включение – ребенок посещает группу наравне со своими сверстниками, соблюдает режим дня, общается с детьми, участвует в различных видах детской деятельности.

3. Поведение ребенка во время занятия может быть разным, порой неадекватным и агрессивным, однако в любом случае следует сохранять спокойствие, не ругать, а постараться понять, чего он хочет, помочь ему выйти из состояния дискомфорта.

Стремиться понять характер эмоциональной вспышки ребенка, а для этого придется разобраться в причинах, которыми могут быть:

– Переживание острого дискомфорта, например, когда прервана стереотипная игра ребенка: если его попытаться оторвать от любимой игры в кубики или забрать пластилин, из которого он часами лепит абстрактные фигуры, скорее всего, ребенок выразит свой протест криком и действиями (откажется отдавать предметы, игрушки). Поэтому не следует без острой необходимости насильно отрывать ребенка от занятия, которым он увлечен.

– Эмоциональное пресыщение. Ребенок пытается своими действиями дозировать поступающую извне эмоционально

насыщенную информацию. Например, взрослый поет ребенку песенку, которая тому очень нравится; вдруг ребенок с криком закрывает ладошкой рот взрослого, призывая остановиться. Тогда следует немедленно остановиться и не настаивать на своих действиях [65].

– Ребенок своими действиями может пытаться повысить собственный эмоциональный фон, как бы «самостимулируется», приходя при этом в состояние крайнего возбуждения и теряя контроль над своим поведением. Задача взрослого в этом случае – организовать игру, которая как бы объяснит странные действия ребенка, «легализует» его поведение.

– Ребенок выплескивает накопившиеся эмоции (чаще негативные), пытаясь таким образом избавиться от накопившегося напряжения. Это неосознанная защитная реакция со стороны ребенка. И задача взрослого состоит прежде всего в том, чтобы помочь ребенку справиться с этим состоянием, научить выходить из него, а не требовать от ребенка, чтобы он успокоился, порицать его за нехорошее поведение.

– Причину аффективной вспышки понять невозможно: ребенок начинает вести себя странно вдруг, неожиданно, хотя секунду назад был совершенно спокоен. Действуйте по ситуации: попробуйте переключить его, дав ему любимое ощущение (например, погладьте по спинке), либо запустите стереотип его любимой игры (предложите конструктор, деталями которого ребенок начнет выкладывать дорожки, либо достаньте пузырьки, начните переливать водичку, и скорее всего ребенок подключится к вашим действиям), тем самым гася вспышку.

4. Проводить занятие в атмосфере доброжелательности. Все, что происходит на занятии, сопровождается эмоциональным комментарием – педагоги должны проговаривать все действия и ситуации, стараясь представлять их неизменно положительными.

5. Быть готовыми к тому, что реакция на одну и ту же игру, ситуацию у разных детей с РАС может быть совершенно разной: например, один ребенок отреагировал вполне дружелюбно, другой может ответить резко отрицательно. Мало того, один и тот же ребенок в одинаковой ситуации в разное время может повести себя по-разному. Это требует от педагогов ин-

дивидуального подхода к ребенку и мобильности, т.е. не бояться пробовать: если ребенок принял предложенную ситуацию, постарайтесь развить ее, если же возникла реакция отторжения, тут же «дайте задний ход» [65, с. 13]. Необходимо постоянно искать и пробовать, соблюдая при этом известную степень осторожности. Елена Янушко советует [65, с. 48]:

- сохранять спокойствие и уверенность;
- постарайтесь «раствориться» в ребенке, проникнитесь его ощущениями и чувствами.

Если это удастся, то в дальнейшем можно полагаться на интуицию: она подскажет вам, как лучше действовать.

6. Поощрять ребенка, когда он не совершает ничего плохого. Необходимо дать понять ребенку, что, когда у него хорошее поведение – его любят и замечают. Поэтому если он ничего не делает, нужно обратить его внимание «Какой ты красивый», «Какой ты умный», «Какая у тебя красивая улыбка».

7. Не допускать проявления агрессии по отношению к людям и игрушкам – прототипам людей (куклам, мишкам и т. п.). В таком случае необходимо немедленно перевести агрессивные действия ребенка на объекты предметного мира: крупу, песок, кубики, подушки, воду. Если ребенок замахнулся для удара, то спокойно, но твердо перехватите его руку. А в случае, когда ребенок готовится выбросить мишку за окошко, заберите игрушку, сказав твердо: «Нет». Взамен предложите палочку, кусочек пластилина, бумажку. Даже если реакция ребенка на запрет будет острой, стойте на своем [65, с.52].

8. Соблюдать основные правила расписания и порядка выполнения заданий на занятии. При работе по расписанию перед началом выполнения каждого последующего вида деятельности ребенку показывают фотографию или другую визуальную подсказку с соответствующим изображением, чтобы он соотносил свои действия с расписанием. После выполнения очередного задания из расписания убирается соответствующая фотография. Это необходимо для того, чтобы ребенок понял, что данный вид деятельности завершен, и можно переходить к следующему [12, с. 16–25].

Заслуживают внимания рекомендации учителя-дефектолога Г. В. Дон по работе с расписанием и включенными в него заданиями [12, с. 16–25]:

- установление границ задания (задания должны иметь четкое начало и конец, чтобы ребенок имел четкое представление о том, что от него требуется и в каком объеме);

- в расписание необходимо всегда включать интересные для ребенка виды деятельности (наиболее интересный вид деятельности нужно помещать в конец расписания как положительное подкрепление/вознаграждение);

- задания должны быть для ребенка доступными (трудновыполнимые задания могут провоцировать вспышки дезадаптивного поведения);

- увеличение количества заданий и их усложнение должны осуществляться постепенно и соответствовать уровню развития ребенка;

- при выполнении заданий необходимо соблюдать последовательность его выполнения, указанную в визуальном расписании, в таблицах, так как смена последовательности недопустима;

- ребенка нужно хвалить и поощрять после выполнения каждого задания, это стимулирует его к дальнейшей работе;

- выполнение всех заданий, включенных в расписание, обязательно.

Занятие заканчивается только после завершения последнего задания [12, с. 16–25].

Возможны отклонения от типичных представлений о принципе «от простого – к сложному», поскольку в условиях искаженного развития понятия о простоте и сложности могут быть очень индивидуальны [48, с. 9].

9. Добиваться сначала формального усвоения навыка, потом – по возможности – насыщения достигнутой формальности содержанием. Особенно в случае жизненных компетенций формально освоенный (но не вполне осознанный) навык смягчает проблемы социального взаимодействия, уделять внимание на формирование функциональной значимости навыка как такового [48, с. 9].

10. В связи с трудностями понимания устной и письменной речи ребенком с РАС, а также буквальностью интерпретаций сказанного другими людьми, педагогам необходимо:

– перед началом занятия установить зрительный или тактильный контакт с ребенком;

– давать инструкцию, привлекая внимание ребенка, называя его по имени;

– использовать несложные инструкции и объяснения, все фразы и предложения формулировать исключительно в положительном ключе.

Разговаривать при этом спокойно и нейтрально.

11. Наблюдать за пониманием ребенком услышанных фраз, избегать длинных глагольных цепочек в объяснениях, так как аутичный ребенок потеряет мысль уже после третьего слова, а на четвертом и вовсе перестанет слушать. Говорить нужно кратко, четко, и максимально понятно, например, «Поставь игрушки на полку».

12. Ребенку с РАС свойственны страхи, они актуальны на протяжении многих лет, разнообразны и индивидуальны. Источником страха ребенка может стать все что угодно, в том числе внешне самые обычные и нейтральные раздражители. Поэтому часто бывает трудно, а порой невозможно понять, чего же боится аутичный ребенок. Если удастся понять, что вызывает страх у ребенка, следует устранить источник страха (например, не показывать пугающие ребенка мультфильмы или телепередачи) либо начать работу по преодолению страха, в случае, если ребенок страшится бытовых вещей и ситуаций, которые тем не менее являются неотъемлемой частью жизни (например, ребенок может бояться лифта, пылесоса, телевизора, поездки в такси и т. п. [65: с. 60].

13. Аутичного ребенка порой невозможно отвлечь от просмотра телепередач и переключить его на другую деятельность, а также любой увиденный сюжет, даже один кадр может превратиться в новый страх, который не поддается коррекции [65, с. 28]. Следует либо исключить, либо резко сократить использование в детском саду и в семье аутичного ребенка телевидение, компьютер, игровые приставки, электронные игры, которые очень часто являются источниками страхов ребенка.

Игрушки, сказки, музыкальные записи, детские книги и журналы выбирать осторожно, следя за тем, чтобы сюжеты, иллюстрации были близки к реальному опыту ребенка, несли полез-

ную положительную информацию, исключать абстрактные, агрессивные сюжеты, игрушки и предметы, вещи [65, с. 28].

14. Проведение целенаправленной работы с родителями воспитанников, обучение их доступным приемам взаимодействия, общения, формирования учебных навыков и самообслуживания в условиях семьи.

1.2. Планируемые результаты

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

Целевые ориентиры для детей с РАС зависят от возраста и степени тяжести аутистических расстройств, наличия и степени выраженности сопутствующих нарушений развития и состояния здоровья ребенка. Поэтому при планировании результатов освоения АООП детьми с РАС следует учитывать индивидуальные особенности развития конкретного ребенка и особенности его взаимодействия с окружающей средой.

Учитывая, что в раннем возрасте комплексное сопровождение проводится с детьми группы риска по РАС, то есть до установления диагноза, целевые ориентиры рекомендуется определять на время окончания этапа ранней помощи (одновременно на начало дошкольного возраста) и на время завершения дошкольного образования. В каждом случае целевые ориентиры определяются отдельно для трех уровней тяжести аутистических расстройств [48, с. 43].

1.2.1. Целевые ориентиры этапа ранней помощи

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

Целевые ориентиры для детей раннего возраста с повышенным риском формирования РАС в АООП ДОУ приведены на основе проекта [48, с. 43–45].

Ребенок:

- локализует звук взглядом и/или поворотом головы в сторону источника звука;
- эмоционально позитивно реагирует на короткий тактильный контакт, но может 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 трех частей;
- вставляет колышки в отверстия;
- нажимает кнопки на различных игрушках, которые в результате нажатия срабатывают, например, включается свет, издается звук, начинается движение;
- разъединяет детали конструктора и др.;
- строит башню из трех кубиков;
- соединяет крупные части конструктора;
- решает задачи методом проб и ошибок в игре с конструктором;

- оставляет графические следы маркером или мелком (линии, точки, каракули);
- стучит игрушечным молотком по кольшкам;
- обходит, а не наступает на предметы, лежащие на полу;
- смотрит на картинку, которую показывает взрослый;
- следит за местом (контейнер, пустое место для кусочка пазла и пр.) куда помещаются какие-либо предметы;
- следует инструкциям «стоп» или «подожди» без других побуждений или жестов.
- выполняет простые инструкции, предъявляемые без помощи и жеста;
- находит по просьбе 8–10 объектов, расположенных в комнате, но не непосредственно в поле зрения ребенка, а которые нужно поискать;
- машет (использует жест «пока») по подражанию;
- «танцует» с другими под музыку в хороводе;
- уместно говорит «привет», «пока», как первым, так и в ответ;
- понимает значения слов «да», «нет», использует их вербально или невербально (не всегда);
- называет имена близких людей;
- выражения лица соответствуют эмоциональному состоянию (рад, грустен);
- усложнение манипулятивных «игр» (катание машинок с элементами сюжета);
- последовательности сложных операций в игре (например, собирание пирамидки, домика из блоков, нанизывание бус);
- понимание основных цветов – «дай желтый» (зеленый, синий и т. д.);
- элементы сюжетной игры с игровыми предметами бытового характера;
- проделывает действия с куклой или мягкими игрушками (с помощью взрослого);
- выполняет одно действие с использованием куклы или мягкой игрушки;
- играет в простые подвижные игры (например, в мяч, «прятки»);
- иногда привлекает внимание окружающих к предметам речью или жестом к желаемому предмету;

- выстраивает последовательности из трех и более картинок в правильном порядке;
- снимает куртку, шапку (без застежек) и вешает на крючок;
- пользуется туалетом с помощью взрослого;
- моет руки с помощью взрослого;
- ест за столом ложкой, не уходя из-за стола;
- преодолевает избирательность в еде (частично) [48, с. 43–45].

1.2.2. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с РАС

Дети с РАС представляют собой неоднородную группу, поэтому динамика их развития отличается разнообразием и низким уровнем предсказуемости, что затрудняет планирование, поскольку установление определенных временных параметров не опирается на ясные представления о динамике в планируемый временной период.

Следует учитывать и то обстоятельство, что при аутизме очень часто отмечается явления интеллектуальной недостаточности, задержка развития, нарушения сенсорных систем (слух и зрение) и опорно-двигательного аппарата [48, с. 5].

Все это осложняет проявления аутизма и делает РАС более полиморфными и создает ряд проблем в связи с образованием таких детей. Поэтому целесообразно выделить целевые ориентиры для групп детей по степени тяжести аутистических расстройств [48, с. 45–48].

1. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с РАС с третьим уровнем тяжести аутистических расстройств (третий уровень аутистических расстройств является наиболее тяжелым), который сочетается с интеллектуальными нарушениями умеренной степени и выраженными нарушениями речевого развития.

2. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с РАС со вторым уровнем тяжести аутистических расстройств, который может сочетаться с интеллектуальными нарушениями легкой степени и нарушениями речевого развития.

3. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с РАС с первым уровнем тяжести аутисти-

ческих расстройств (первый уровень является сравнительно легким), часто сочетается с формальной сохранностью интеллекта и речи, хотя во многих случаях отмечаются интеллектуальные и (или) речевые расстройства.

1.2.2.1. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с РАС с третьим уровнем тяжести аутистических расстройств

Третий уровень тяжести аутистических расстройств сочетается с интеллектуальными нарушениями умеренной степени и выраженными нарушениями речевого развития [48, с. 45–46].

Ребенок:

- понимает обращенную речь на доступном уровне;
- владеет элементарной речью (отдельные слова) или обучен альтернативным формам общения;
- владеет некоторыми конвенциональными формами общения (вербально/невербально);
- выражает желания социально приемлемым способом;
- возможны элементарные формы взаимодействия с родителями, другими знакомыми взрослыми и детьми;
- выделяет себя на уровне узнавания по фотографии, в зеркале;
- выделяет родителей и знакомых взрослых;
- различает своих и чужих;
- положительно реагирует на взрослого во время простой контактной игры;
- 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 тренажеров, батута (под контролем взрослых);
- умеет одеваться и раздеваться по расписанию (в доступной форме);
- пользуется туалетом (с помощью);
- владеет навыками приема пищи.

1.2.2.2. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с РАС со вторым уровнем тяжести аутистических расстройств

Второй уровень тяжести аутистических расстройств может сочетаться с интеллектуальными нарушениями легкой степени и нарушениями речевого развития [48, с. 46–47].

Ребенок:

- при наличии речи использует слова, обозначающие знакомые ему предметы обихода и действия, выражает желания одним словом, отвечает на вопросы («да», «нет»), владеет простыми формами речи (двух-, трехсложные предложения, простые вопросы) описывает картинку простыми предложениями;
- при отсутствии речи использует жесты, знаки или другие средства альтернативной коммуникации;
- подражает движениям артикуляционного аппарата взрослого, выполняет упражнения для пальцев рук (нанизывает бусы, прикрепляет прищепки, повторяет игры на сопровождение речи движением), подражает некоторым голосам животных, шумам окружающего мира (машина, самолет и др.);
- 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, членов семьи, специалистов, которые с ним работают, знает и называет имена (показывает), использует коммуникативный альбом, индивидуальное визуальное расписание;

– различает людей по полу, возрасту;

– здоровается и прощается, называет собственное имя, говорит о себе «я», поведение контролируемо, но без возможностей гибкой адаптации к ситуации;

– владеет поведением в учебной ситуации без возможностей гибкой адаптации;

– выполняет элементарные поручения взрослого (при необходимости с визуальной опорой на последовательность карточек с изображением действий), подражает некоторым действиям взрослого с предметами обихода, проявляет симпатию к посторонним;

– ждет, пока подойдет его очередь (при необходимости с визуальной поддержкой карточкой с изображением символа сигнала ожидания);

– участвует 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 счет до 10;

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

– выполняет упражнения с использованием тренажеров, батута под контролем взрослых;

– может (пытается) стоять на одной ноге, стоять на носочках, ударять по мячу ногой, выполнять элементарные гимнастические упражнения;

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

– владеет основными навыками самообслуживания (одеваться/раздеваться, при приеме пищи, в туалете), может убирать за собой (игрушки, посуду).

1.2.2.3. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с РАС с первым уровнем тяжести аутистических расстройств

Часто сочетается с формальной сохранностью интеллекта и речи, хотя во многих случаях отмечаются интеллектуальные и (или) речевые расстройства [48, с. 47–48].

Ребенок:

- владеет речью (альтернативные формы общения необходимы в очень редких случаях);
- использует речь или другие методы коммуникации для ответа на вопрос, выбора общих свойств предметов, материалов, отличий;
- составляет предложения и короткие рассказы (умеет использовать схемы), поддерживать элементарный диалог в знакомых социальных ситуациях (часто формально);
- инициирует общение (в связи с собственными нуждами);
- взаимодействует со взрослыми и сверстниками в обучающей ситуации (ограниченно);
- выделяет себя как субъекта (частично);
- поведение контролируется с элементами самоконтроля, требуется поддержка в незнакомой и(или) неожиданной ситуации;
- выражает свои чувства: радость, удивление, страх, гнев, жалость, сочувствие в соответствии с жизненной ситуацией в социально приемлемых границах;
- устанавливает элементарную связь между выраженным эмоциональным состоянием и причиной, вызвавшей его, отражая это в речи или в другом способе (карточка, фотография, символ и т. д.);
- обращается к сверстникам с просьбой и предложениями о совместной деятельности (при необходимости с помощью взрослого);
- владеет элементарными способами решения конфликтных ситуаций (уступить, извиниться, попробовать договориться и др.);
- владеет поведением в учебной ситуации, проявляет интерес к занятиям, выполняет инструкции взрослого (при необходимости с использованием визуальной поддержки), слушает, когда взрослый начинает говорить, реагировать на замечания и похвалу социально приемлемыми способами;

- 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;
- умеет обращаться с бумагой и письменными принадлежностями;
- 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;
- может контролировать равновесие, силу прыжка, гибкость, координацию движений, участвует в некоторых групповых подвижных играх с правилами;
- выполняет упражнения с использованием тренажеров, батута под контролем взрослых;
- имеет представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
- владеет основными навыками самообслуживания (одеваться/раздеваться, при приеме 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. Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по АООП

Концептуальные основания оценки качества образовательной деятельности определяются требованиями Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», а также ФГОС дошкольного образования, в котором определены государственные гарантии качества образования [48, с. 48].

Оценивание качества, т. е. оценивание соответствия образовательной деятельности, реализуемой ДООУ, заданным требованиям Стандарта и Программы в дошкольном образовании направлено в первую очередь на оценивание созданных ДООУ

условий в процессе образовательной деятельности, направленную на ее усовершенствование.

Система оценки образовательной деятельности, предусмотренная АООП, предполагает оценивание качества условий образовательной деятельности, обеспечиваемых ДОУ, включая психолого-педагогические, кадровые, материально-технические, финансовые, информационно-методические, управление ДОУ и т. д. [49, п. 1.3].

АООП не предусматривает оценивание качества образовательной деятельности ДОУ на основе достижения детьми с РАС планируемых результатов освоения программы.

Целевые ориентиры, представленные в АООП:

- не подлежат непосредственной оценке;
- не являются непосредственным основанием оценки как итогового, так и промежуточного уровня развития детей с РАС;
- не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей с РАС;
- не являются основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки детей с РАС;
- не являются непосредственным основанием при оценке качества образования [49, п. 1.3].

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

В соответствии со ФГОС ДО оценка качества образовательной деятельности по Программе [48, с. 49–50]:

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

- с разнообразием вариантов развития ребенка с РАС в дошкольном детстве;
- с разнообразием вариантов образовательной среды,
- с разнообразием местных условий в разных регионах и муниципальных образованиях Российской Федерации;

5) представляет собой основу для развивающего управления программой дошкольного образования для детей с РАС на уровне дошкольной образовательной организации, обеспечивая тем самым качество основных образовательных программ дошкольного образования в разных условиях.

АООП предусмотрены следующие уровни системы оценки качества:

- диагностика развития ребенка, используемая как профессиональный инструмент педагога с целью получения обратной связи от собственных педагогических действий и планирования дальнейшей индивидуальной работы с детьми с РАС по программе;
- внутренняя оценка, самооценка ДОУ;
- внешняя оценка ДОУ, в том числе независимая профессиональная и общественная оценка.

На уровне образовательного учреждения система оценки качества реализации АООП решает задачи [48, с. 50]:

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

В АООП ДОУ предусмотрена система мониторинга динамики развития детей, их образовательных достижений, основанная на методе наблюдения:

- педагогические наблюдения, психолого-педагогическую диагностику, связанную с выявлением уровня возможного

освоения программы и оценкой эффективности педагогических действий с целью их дальнейшей оптимизации;

– детские портфолио, фиксирующие достижения ребенка с РАС в ходе образовательной деятельности;

– карты индивидуального сопровождения развития ребенка с РАС.

Система оценки качества реализации АООП дошкольного образования на уровне ДООУ направлена на обеспечение участия всех участников образовательных отношений и в то же время на выполнение своей основной задачи – обеспечивать развитие системы дошкольного образования в соответствии с принципами и требованиями ФГОС ДО [49, п. 1.3].

Примерная основная программа дошкольного образования отмечает, что важнейшим элементом системы обеспечения качества дошкольного образования в учреждении является оценка качества психолого-педагогических условий реализации адаптированной основной образовательной программы в предлагаемой системе оценки качества образования на уровне организации [49, п. 1.3].

Это позволяет выстроить систему оценки и повышения качества вариативного, развивающего дошкольного образования в соответствии со Стандартом посредством экспертизы условий реализации АООП. Ключевым уровнем оценки является уровень образовательного процесса, в котором непосредственно участвует ребенок с РАС, его семья и педагогический коллектив организации. Система оценки качества предоставляет педагогам и администрации ДООУ материал для рефлексии своей деятельности и для серьезной работы над АООП, которую они реализуют.

Результаты оценивания качества образовательной деятельности формируют доказательную основу для изменений адаптированной основной образовательной программы, корректировки образовательного процесса и условий образовательной деятельности. Важную роль в системе оценки качества образовательной деятельности играют также семьи воспитанников с РАС и другие субъекты образовательных отношений, участвующие в оценивании образовательной деятельности учреждения, предоставляя обратную связь о качестве образовательной деятельности Организации [48, с. 50–51].

2. Содержательный раздел

2.1. Общие положения

Содержание АООП включает два основных направления коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС [48, с. 52–53]. Это:

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

2. Освоение содержания программы в традиционных образовательных областях (социально-коммуникативной, познавательной, речевой, художественно-эстетической и физическом развитии).

Коррекционная работа рассматривается как основное условие и предпосылка второго направления АООП. Отсюда следует, что дошкольное образование при РАС должно начинаться с решения проблем первой коррекционной составляющей с постепенным переходом ко второй, развивающей составляющей [48, с. 52–53].

Для успешного перехода от дошкольного уровня образования к школьному необходима целенаправленная подготовка детей с РАС к школьному обучению, что обуславливает необходимость выделения этапов дошкольного образования: ранняя помощь, начальный, основной, пропедевтический. Данные этапы определяют содержание коррекционной работы, методические рекомендации по реализации образовательных областей с учетом тяжести аутистических расстройств.

На этапах ранней помощи и начальном этапе дошкольного образования основным содержанием становится специальная коррекционная работа, тогда как освоение содержания АООП в традиционных образовательных областях становится возможным на основном этапе дошкольного образования детей с РАС [48, с. 36].

Специальная коррекция аутистических расстройств начинается с использования развивающих методов коррекции аутизма.

Фактически этап ранней помощи и этап начального дошкольного образования продолжают столько времени, сколько потребуется для формирования минимального уровня социально-коммуникативных и поведенческих навыков, достаточного для участия ребенка с РАС в групповых занятиях. [48, с. 36].

Отводится большая роль привлечению родителей к работе с их ребенком, а также допускается параллельное использование других методов («Модель, основанная на развитии, индивидуализации и взаимоотношениях») используют английскую аббревиатуру DIR-FT, или Floortime, развивающие эмоционально-ориентированные подходы (эмоционально-смысловой подход по О. С. Никольской), не отрицается (особенно в рамках эмоционально-смыслового подхода) использование психофармако-терапевтических средств [48, с. 32–36].

Основной этап 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 ребенка.

Необходимо заметить, что на основном этапе коррекционная работа продолжается и в форме специальных занятий, и в форме введения коррекционной составляющей в программы основных образовательных областей. Освоение программ образовательных областей, которое начинается в разное время в соответствии с готовностью ребенка к началу освоения программы «От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (под редакцией Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой)» (2014, 2016) [43].

Пропедевтический этап

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

ключается лишь в том, какой именно должна быть эта подготовка. Поэтому в АООП необходимо выделить пропедевтический этап. В зависимости от уровня тяжести расстройств аутистического спектра в программе пропедевтического периода делается акцент на формирование жизненной компетенции (эта составляющая необходима всем детям с аутизмом) и на подготовку к освоению академического компонента начального общего образования (НОО) [48, с. 41–42]. Таким образом в содержательном разделе АООП представлены:

- описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка в пяти образовательных областях: социально-коммуникативной, познавательной, речевой, художественно-эстетической и физического развития, с учетом основных этапов дошкольного уровня образования воспитанников с РАС;

- описание коррекционной работы по смягчению ключевых симптомов аутизма (качественные нарушения коммуникации и социального взаимодействия, а также ограниченные стереотипные и повторяющиеся паттерны (шаблоны, образец) интересов, поведения и видов деятельности;

- описание особенностей взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников с РАС;

- описание содержания взаимодействия специалистов ДОУ.

Содержание АООП разработано на основе общих закономерностей развития личности детей дошкольного возраста, с учетом тяжести неравномерности формирования разных способностей у ребенка с РАС, его интересов, мотивов, индивидуальных различий между детьми, а также особенностей социокультурной среды, в частности АООП предусмотрено планирование и реализация регионального компонента.

Содержание выделенных в адаптированной основной образовательной программе образовательных областей осуществляется на основе:

- федерального государственного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО);

- проекта примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования детей раннего

и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (2018);

– Примерной общеобразовательной программы дошкольного образования «От рождения до школы» (под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой).

Использованы утвержденные и рекомендованные коррекционные программы для разработки индивидуальных коррекционно-развивающих планов и адаптированных образовательных программ (АОП):

1. Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Т. В. Туманова. – Москва : Просвещение, 2008. – 40 с.

2. Нуриева Л. Г. Развитие речи у аутичных детей / Л. Г. Нуриева. – Москва : Теревинф, 2006. – 112 с. – (Серия «Особый ребенок»).

3. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс] – URL: http://fgosreestr.ru/#cite_note-1.

4. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с задержкой психического развития [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2017/12/PrAOOP-ZPR.pdf>.

Использованы авторские технологии и практический опыт специалистов ДОУ.

Примечание

Если в ДОУ имеются авторские разработки, то записывается: «Реализуем ФГОС ДО: Обучение детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья сюжетно-ролевой игре: учебно-методическое пособие / Г. Н. Лаврова, Г. В. Яковлева. – Челябинск : Цицеро, 2015. – 241 с.». Если нет авторских разработок, то этот раздел не заполняется.

Содержанием АООП предусмотрено планирование и реализация регионального компонента. Для отражения специфики географических, экологических, климатических, национально-культурных, демографических условий, в которых осуществляется образовательный процесс дошкольного образовательного учреждения, в нашем случае используется «Наш дом – Южный

Урал» : программно-методический комплекс для организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования. / сост. Е. С. Бабунова, В. И. Турченко, Е. Г. Лопатина, Л. В. Градусова, С. Н. Обухова и др. (2014).

Таким образом, содержание АООП представляет собой совокупность программ, педагогических технологий, не противоречащих друг другу с методологической точки зрения и взаимодополняющие друг друга с методической стороны для достижения целевых ориентиров, описанных выше.

2.2. Структура образовательного процесса

Структура образовательного процесса включает такие компоненты как:

- непрерывная образовательная деятельность (НОД);
- образовательная деятельность в ходе режимных моментов;
- самостоятельная деятельность детей;
- образовательная деятельность в семье [47, п. 11.9, п. 11.10 СанПиН 2.4.1.3049-13].

Общий объем обязательной части АООП для детей с РАС рассчитывается с учетом общих характеристик возрастного развития детей, особенностей психофизического развития воспитанников, основными направлениями и спецификой дошкольного образования воспитанников с РАС и включает время, отведенное:

- на образовательную деятельность, осуществляемую в процессе организации различных видов детской деятельности, (игровая, коммуникативная, трудовая, познавательно-исследовательская, продуктивная, музыкально-художественная, чтение художественной литературы) в сочетании с квалифицированной коррекцией социально-коммуникативных и поведенческих трудностей развития детей, обусловленных аутизмом;
- на образовательную деятельность с квалифицированной коррекцией социально-коммуникативных и поведенческих трудностей развития детей с РАС, осуществляемую в ходе режимных моментов;
- на самостоятельную деятельность детей;

– на взаимодействие с семьями детей по реализации адаптированной образовательной программы дошкольного образования для детей с РАС [49, п. 2.5].

Содержание АООП реализуется в различных формах: фронтальные, подгрупповые и индивидуальное занятия, отработка навыка в повседневной деятельности, в режимных моментах, формирование навыков в рамках непрерывной образовательной деятельности, формирование навыка в рамках самостоятельной деятельности детей, в совместной деятельности и в играх с другими детьми и т. д. Основные формы образовательного процесса представлены ниже в таблице 2.

Таблица 2

Основные формы образовательного процесса в ДООУ

Организованная образовательная деятельность		Самостоятельная деятельность детей	Образовательная деятельность в семье
непрерывная образовательная деятельность	образовательная деятельность в ходе режимных моментов		
Основные формы: игра, занятие индивидуальное, в мини-группах, фронтальные; наблюдение, экспериментирование, решение проблемных ситуаций и др.	Утренняя гимнастика, закаливающие процедуры, гигиенические процедуры, ситуативные беседы при проведении режимных моментов, чтение художественной литературы, дежурства, прогулки	Игра, самостоятельная игра детей в центрах (уголках) развития	Решение образовательных задач в семье
Квалифицированная коррекция социально-коммуникативных и поведенческих трудностей развития детей, обусловленных аутизмом			

2.3. Описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития детей, представленными в пяти образовательных областях с учетом основных этапов дошкольного образования детей с РАС

2.3.1. Образовательная область «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 (ФГОС ДО) [50, п. 2.6].

Основные цели и задачи образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» [43, с. 47–48].

1. Социализация, развитие общения, нравственное воспитание. Усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, воспитание моральных и нравственных качеств ребенка, формирование умения правильно оценивать свои поступки и поступки сверстников. Развитие общения и взаимодействия ребенка с взрослыми и сверстниками, развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, уважительного и доброжелательного отношения к окружающим. Формирование готовности детей к совместной деятельности, развитие умения договариваться, самостоятельно разрешать конфликты со сверстниками.

2. Ребенок в семье и сообществе. Формирование образа «Я», уважительного отношения и чувства принадлежности к своей

семье и к сообществу детей и взрослых в организации. Формирование гендерной, семейной принадлежности.

3. Самообслуживание, самостоятельность, трудовое воспитание. Развитие навыков самообслуживания; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий. Воспитание культурно-гигиенических навыков. Формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества, воспитание положительного отношения к труду, желания трудиться. Воспитание ценностного отношения к собственному труду, труду других людей и его результатам. Формирование умения ответственно относиться к порученному заданию (умение и желание доводить дело до конца, стремление сделать его хорошо). Формирование первичных представлений о труде взрослых, его роли в обществе и жизни каждого человека.

4. Формирование основ безопасности. Формирование первичных представлений о безопасном поведении в быту, социуме, природе. Воспитание осознанного отношения к выполнению правил безопасности. Формирование осторожного и осмотрительного отношения к потенциально опасным для человека и окружающего мира природы ситуациям. Формирование представлений о некоторых типичных опасных ситуациях и способах поведения в них. Формирование элементарных представлений о правилах безопасности дорожного движения; воспитание осознанного отношения к необходимости выполнения этих правил.

Содержание психолого-педагогической работы по образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» раскрыто в издании:

От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) / под редакцией Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Мозаика-Синтез, 2014. – 368 с. [43, с. 46–63], которое планируется педагогами в календарных и индивидуальных планах работы с детьми группы, а также в адаптированной образовательной программе (АОП) в зависимости от возраста и этапа дошкольного образования воспитанников с РАС.

Примерный перечень программ, пособий, рекомендованных
для реализации содержания образовательной области
«Социально-коммуникативное развитие»

Игровая деятельность

1. Богуславская, З. М. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста / З. М. Богуславская, Е. О. Смирнова. – Москва : Просвещение, 1991.
2. Губанова, Н. Ф. Развитие игровой деятельности. Система работы в средней группе детского сада / Н. Ф. Губанова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2009–2010.
3. Губанова, Н. Ф. Игровая деятельность в детском саду / Н. Ф. Губанова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2010.
4. Губанова, Н. Ф. Развитие игровой деятельности. Система работы в первой младшей группе детского сада / Н. Ф. Губанова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2010.
5. Губанова, Н. Ф. Развитие игровой деятельности. Система работы во второй младшей группе детского сада / Н. Ф. Губанова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2008–2010.
6. Зацепина, М. Б. Дни воинской славы. Патриотическое воспитание дошкольников / М. Б. Зацепина. – Москва : Мозаика-Синтез, 2008–2010.
7. Куцакова, Л. В. Творим и мастерим / Л. В. Куцакова. – Москва : Изд. дом «Воспитание дошкольника», 2004.
8. Михайленко, И. Я. Игра с правилами в дошкольном возрасте / И. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. – Москва : Сфера, 2008.
9. Михайленко, И. Я. Как играть с ребенком? И. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. – Москва : Сфера, 2008.
10. Ньюмен, Сара. Игры и занятия с особым ребенком : руководство для родителей / Сара Ньюмен ; пер. с англ. Н. Л. Холмогоровой. – Москва : Теревинф, 2004.
11. Петрова, В. И. Этические беседы с детьми 4–7 лет / В. И. Петрова, Т. Д. Стульник. – Москва : Мозаика-Синтез, 2010.
12. Реализуем ФГОС ДО. Обучение детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья сюжетно-ролевой игре : учебно-методическое пособие / Г. Н. Лаврова, Г. В. Яковлева. – Челябинск : Цицеро, 2015. – 241 с.

13. Реализуем ФГОС ДО. Обучение детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья сюжетно-ролевой игре / Г. Н. Лаврова, Г. В. Яковлева. – Челябинск : Цицеро, 2015. – 241 с.

14. Баенская, Е. Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст) / Е. Р. Баенская. – Москва : Теренвинф, 2007. – 120 с.

15. Шоплер, Э. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0–6 лет) : сборник упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАССН / Э. Шоплер, М. Ланзинд, Л. Ватерс. – Минск, 1997.

16. Шоплер, Э. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей : сборник упражнений для специалистов и родителей / Э. Шоплер, М. Ланзинд, Л. Ватерс. – Минск : Изд-во БелАПДИ «Открытые двери», 1997.

17. Янушко, Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия / Е. А. Янушко. – Москва : Теровинф, 2004. – 136 с. – (Особый ребенок).

*Социализация, развитие общения,
нравственное воспитание*

1. Барина, Е. В. Уроки вежливости и доброты : пособие по детскому этикету для воспитателей детских садов и школ раннего развития / Е. В. Барина. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2011.

2. Буре, Р. С. Воспитание у дошкольников социальных норм поведения в деятельности на занятиях. Социальное развитие ребенка : спецкурс / Р. С. Буре ; под ред. О. Л. Зверевой. – Москва : Айрис-Пресс, 2004.

3. Буре, Р. С. Дружные ребята / Р. С. Буре и др. – Москва : Просвещение, 2002.

4. Дошкольникам о Москве и родной стране / Н. В. Алешина, Т. В. Смирнова, Т. Ю. Филиппова. – Москва : Скрипторий, 2003.

5. Есина, Л. Д. Воспитание культуры поведения у старших дошкольников / Л. Д. Есина. – Москва : Скрипторий, 2008.

6. Калашников, Г. В. Гербы, символы. Челябинск и Челябинская область. Альбом демонстрационных картин / Г. В. Калашников. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007. – 96 с.

7. Островская, Е. Н. Главные правила поведения для воспитанных детей / Е. Н. Островская. – Москва : АСТ, 2007.
8. Петрова, В. И. Нравственное воспитание в детском саду / В. И. Петрова, Т. Д. Стульник. – Москва : Мозаика-Синтез, 2010.
9. Соловьева, Е. В. Наследие. Быль, и сказка : пособие по нравственному и патриотическому воспитанию детей дошкол. и мл. шк. возраста на основе традиционной отечественной культуры / Е. В. Соловьева, Л. И. Царенко. – Москва : Обруч, 2011. – 144 с.
10. Фалькович, Т. А. Сценарии занятий по культурно-нравственному воспитанию дошкольников. Старшая и подготовительная группы / Т. А. Фалькович. – Москва : Вако, 2008.
11. Чувства всякие нужны, чувства всякие важны : программа эмоционально-волевого развития детей 4–5 лет / Т. А. Крылова, А. Г. Сумарокова. – Москва : Сфера ; Речь, 2011.
12. Шалаева, Г. П. Правила поведения для воспитанных детей / Г. П. Шалаева. – Москва : АСТ, 2011.
13. Морис, К. Занятия по модификации поведения для аутичных детей: руководство для родителей и специалистов [Электронный ресурс] / К. Морис, Д. Грин, С. К. Льюс ; пер. с англ. Е. К. Колс. – Texas, 1996. – URL: <http://rcosps.rusedu.net/post/410/108426>.

Формирование основ безопасности

1. Авдеева, Н. Н. Безопасность на улицах и дорогах : методическое пособие для работы с детьми подготовительных групп / Н. Н. Авдеева, О. Л. Князева, Р. Б. Стеркина и др. – Москва : ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1997.
2. Как обеспечить безопасность дошкольников. Конспекты занятий по основам безопасности детей дошкольного возраста : книга для воспитателей детского сада / К. Ю. Белая, В. Н. Зимонина, Л. А. Кондрыкинская и др. – Москва : Просвещение, 2005.
3. Лаврова, Г. Н. Социально-личностное развитие детей дошкольного возраста: коррекционно-развивающая работа в ДОУ компенсирующего вида / Г. Н. Лаврова. – Москва : ВЛАДОС, 2014. – 223 с.
4. Правила безопасности для дошкольников : наглядное пособие. – Москва : Айрис-Пресс, 2007.

5. Правила дорожного движения для дошкольников / сост. И. Саво. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2010.
6. Саулина, Т. Ф. Три сигнала светофора. Ознакомление дошкольников с правилами дорожного движения / Т. Ф. Саулина. – Москва : Мозаика-Синтез, 2010.
7. Соломенникова, О. А. Занятия по формированию элементарных экологических представлений в средней группе детского сада / О. А. Соломенникова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2010.
8. Соломенникова, О. А. Занятия по формированию элементарных экологических представлений в первой младшей группе детского сада / О. А. Соломенникова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2010.
9. Соломенникова, О. А. Занятия по формированию элементарных экологических представлений во второй младшей группе детского сада / О. А. Соломенникова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2010.
10. Соломенникова, О. А. Экологическое воспитание в детском саду / О. А. Соломенникова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2010.
11. Храмцова, Т. Г. Воспитание безопасного поведения в быту детей дошкольного возраста : учебное пособие / Т. Г. Храмцова. – Москва : Педагогическое общество России, 2005.

*Самообслуживание, самостоятельность,
трудовое воспитание*

1. Куцакова, Л. В. Нравственно-трудовое воспитание ребенка-дошкольника : пособие для педагогов / Л. В. Куцакова. – Москва : Владос, 2003.
2. Куцакова, Л. В. Конструирование и ручной труд в детском саду. Занятия с дошкольниками по конструированию и ручному труду : программа и методические рекомендации для работы с детьми 2–7 лет / Л. В. Куцакова. – Москва : Совершенство, 2008.
3. Комарова, Т. С. Трудовое воспитание в детском саду : программа и методические рекомендации для работы с детьми 2–7 лет / Т. С. Комарова, Л. В. Куцакова, Л. Ю. Павлова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2005.
4. Лаврова, Г. Н. Социально-личностное развитие детей дошкольного возраста: коррекционно-развивающая работа в ДОУ

компенсирующего вида / Г. Н. Лаврова. – Москва : ВЛАДОС, 2014. – 223 с.

5. Моржина, Е. В. Формирование навыков самообслуживания на занятиях и дома [Электронный ресурс] / Е. В. Моржина. – Москва : Теревинф, 2006. – 40 с. – URL: http://pedlib.ru/Books/3/0204/3_0204-10.shtml#book_page_top.

2.3.1.1. Этап ранней помощи. Основные направления педагогической работы с детьми группы повышенного риска формирования расстройств аутистического спектра по образовательной области «Социально-коммуникативное развитие»

Расстройства аутистического спектра в младенческом возрасте выявляются крайне редко. В настоящее время дети такого возраста практически отсутствуют в образовательных организациях, поэтому в нашем случае мы не будем рассматривать содержание образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации для данного возраста.

На этапе ранней помощи происходит выявление детей группы повышенного риска формирования РАС.

Для данной группы детей требуется значительный объем высокоспециализированной индивидуальной лечебно-коррекционной работы. Фактически этот этап должен продолжаться столько времени, сколько потребуется для формирования минимального уровня социально-коммуникативных и поведенческих навыков, достаточного для участия ребенка с РАС в групповых занятиях. Программы ранней помощи должны быть строго индивидуальными, но, вместе с тем, в случае группы риска по РАС индивидуализация происходит постепенно, по мере созревания аутистической симптоматики [48, с. 54].

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

программы развития с использованием содержания образовательных областей, которое приводится ниже [48, с. 54].

Работа с ребенком раннего возраста с повышенным риском формирования РАС (от 18 месяцев до 3 лет) в рамках образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» проводится в процессе взаимодействия детей с ближним социальным окружением и рассматривается как основа формирования потребности в общении, способов общения, игровой деятельности или ее предпосылок, основ развития личности ребенка с аутизмом [48, с. 55–58].

Цель: формирование способов принятия, установления и поддержания контакта ребенка со взрослым и научение малыша приемам взаимодействия со взрослыми. В основе лежит эмоциональный контакт с близким взрослым (матерью, отцом), который является центральным звеном становления у ребенка мотивационной сферы.

Содержание образовательной области на этапе ранней помощи охватывает следующие направления педагогической работы с детьми [48, с. 55].

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

2. Развитие взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками.

3. Развитие основ социального поведения (предпосылок учебного поведения, профилактика / профилактика и коррекция проблемного поведения).

4. Формирование предметно-манипулятивной деятельности и игровой деятельности.

5. Формирование начальных элементов навыков самообслуживания.

Рассмотрим основные задачи каждого направления более подробно, которые могут быть основанием планирования индивидуальных планов коррекционной работы с ребенком как на общеобразовательных группах, так и на группах компенсирующей направленности и кратковременного пребывания.

1. *Формирование потребности в коммуникации, развитие эмоциональных средств общения ребенка с матерью и другими*

близкими взрослыми, формирование способности принимать контакт [48, с. 55–56].

Задачи:

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

Методические рекомендации [10; 11; 39; 41]

Для установления эмоционального контакта с ребенком возможно использование стратегии Floortime (С. Гринспен, С. Уидер), а также эмоционально-смысловой подход (О. С. Никольская, Е. Р. Баенская).

В эмоционально-смысловом подходе взрослый предлагает ребенку возможные формы совместного переживания и позитивной эмоциональной реакции через создание стереотипа игры. Значительное место в коррекционной работе занимают приемы эмоционального тонизирования, связанные, прежде всего, с совместным переживанием удовольствия от приятных сенсорных впечатлений, ритма общих движений, общей вокализации, манипуляций с предметами, игрушками. Эмоциональное тонизирование используется и для того, чтобы

помочь ребенку более ярко пережить, выделить, лучше осознать и осмыслить пережитые вместе впечатления в контексте общей игры и его реальной жизни. Этому может помочь вербализация взрослым ярких моментов общения, игровых действий. Но в данном случае необходим подбор точного слова и его акцентирование выразительной интонацией. Это может быть эмоциональная реплика, междометие, отражающие смысл возникшего момента взаимодействия, удовольствия от него [40, с. 142–147].

В стратегии Floortime в наибольшей степени акцентируется задача стимуляции собственной инициативы и активной намеренности ребенка в отношениях со взрослым, среди приемов вовлечения во взаимодействие одним из основных является создание игрового препятствия, провоцирующего обращение ребенка ко взрослому (придержать дверь, которую он пытается открыть, нарушить последовательность выстраиваемого из игрушек ряда и т. д). [40, с. 142].

Как отмечают О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, И. Е. Гусева, в коррекционной работе с аутичным ребенком заслуживают внимания оба подхода, так как они подтверждают, что ребенок с аутизмом может освоить речь только в контексте развития коммуникации, и обогащение его языка может идти одновременно с развитием эмоциональных отношений и индивидуального аффективного опыта. Едино понимание того, что формально заученные речевые навыки крайне ограниченно применяются таким ребенком, что лишь слово, наполненное эмоцией, обретает для него смысл и распространяется в другие контексты [40, с. 144].

На всех этапах работы, особенно на этапе ранней помощи, необходимым условием является установление доверительных отношений с ребенком.

Для успешного установления контакта необходимо организовать ситуацию общения так, чтобы она была для ребенка комфортной, подкреплялась для него приятными впечатлениями и не требовала недоступных для него форм взаимодействия.

Общие принципы контакта [10]

1. Первоначально в контактах с ребенком не должно быть давления, нажима, даже просто прямого обращения к нему, по-

тому что его может испугать громкий голос, резкое движение, излишняя активность и суетливость взрослого.

2. Но ситуация знакомства не должна быть абсолютно нейтральной, необходимо дать ребенку понять, что все делается ради него, что взрослым нравится, что он делает. В ходе выполнения задания нужно постоянно держать ребенка в поле зрения, т. е. следить какое впечатление производят на него наши действия.

3. Варианты возможных приятных ребенку впечатлений должны быть выяснены у родителей заранее (мыльные пузыри, конструктор и т. п.).

4. Помнить, что работа по восстановлению потребности ребенка в контакте может быть длительная, ее нельзя спешить, ускорять, т. к. это может все испортить. Только после того, как взрослый станет положительным эмоциональным центром ситуации, можно начать пробовать усложнять формы контактов.

5. Усложнение форм контакта должно быть постепенным, с опорой на уже сложившиеся стереотипы контакта. Структура занятий всегда одинакова, ни чего изменять не нужно. Новое задание всегда самое последнее [10].

2. Развитие взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками [48, с. 56–57]

Задачи:

- 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 ребенка на контакте в процессе игрового и речевого взаимодействия;
- вызывать у ребенка эмоционально положительные голосовые реакции и устанавливать на их основе контакт;

- вызывать эмоционально положительное реагирование на социально-коммуникативные игры, пение взрослого с использованием разнообразных игрушек и игр;
- создавать возможность совместных действий с новым взрослым (педагогом);
- стимулировать взгляд на объект, на который указывает и смотрит взрослый формировать толерантное отношение и (по возможности) интерес к другим детям;
- вызывать интерес к совместным действиям со сверстником в ситуации, организованной взрослым (активным движениям, музыкальным играм, предметно-игровым, продуктивным видам деятельности);
- формировать умение непродолжительное время играть рядом со сверстником;
- совершенствовать умения действовать по подражанию взрослому и сверстнику.

3. Развитие основ социального поведения (предпосылок учебного поведения, профилактика/коррекция проблемного поведения) [48, с. 57]

Задачи:

- учить откликаться на свое имя;
- формировать умение выделять (показывать) по речевой инструкции взрослого основные части своего тела и лица (покажи, где голова, нос, уши, живот);
- 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 определенную позу, слушать педагога, выполнять действия по подражанию и элементарную речевую инструкцию;
- учить адекватно вести себя на занятиях в паре со сверстником, с группой;
- предупреждать неадекватные реакции на смену режимных моментов: питание, сон, бодрствование (с использованием визуального расписания, стереотипа поведения).

4. *Формирование предметно-манипулятивной и игровой деятельности* [48, с. 57–58]

Задачи:

- 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;
- 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.

5. *Формирование начальных элементов навыков самообслуживания* [48, с. 58]

Задачи:

- создавать условия для накопления опыта в процессе пассивного участия ребенка в исполнении бытовых ритуалов (ребенка одевают/раздевают, кормят, выполняют гигиенические процедуры в туалете, в душе, причесывают, вытирают нос, чистят зубы и т. д.);

– создавать условия для накопления опыта в процессе подключения ребенка к исполнению бытовых ритуалов (содействовать взрослому при одевании, раздевании, кормлении, выполнении гигиенических процедур в туалете, в душе, чистке зубов, причесывании и т. д.);

– учить самостоятельно выполнять элементарные действия, операции по самообслуживанию: при одевании, раздевании, приеме пищи, выполнении гигиенических процедур в туалете, в душе, чистке зубов, причесывании и т. д.

– вызывать интерес к предметам быта и адекватным (сообразно функциям) действиям с ними;

– учить соблюдать элементарную аккуратность и опрятность во внешнем виде и в вещах.

Рекомендации для обучения навыкам самообслуживания и бытовым навыкам детей с РАС [25; 48, с. 84–86]

1. Выбор навыка должен осуществляться с учетом следующих факторов:

– возможностей ребенка – например, при плохой моторике по понятным причинам нельзя учить заваривать чай или нарезать овощи для салата;

– интереса ребенка: 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. Это значит, что если навык не используется, то он угасает.

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

3. Определение конкретной задачи коррекционной работы. Трудности формирования навыка самостоятельно есть могут быть обусловлены различными причинами, которых может быть одна или несколько, а именно: ребенок не может усидеть на месте; не умеет (или не может) пользоваться столовым при-

бором; не может преодолеть неподходящий стереотип поведения; чрезмерно избирателен и др. Поэтому каждую из этих проблем нужно решать отдельно, что может стать предметом коррекционной работы.

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

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

- недостаточность произвольного подражания;

- нарушение тонкой моторики и/или зрительно-двигательной координации;

- неправильная организация обучения, а именно: неудачная организация пространства, затрудняющая овладение навыком (при обучении мытью посуды стол с посудой стоит справа от сушилки, а мойка – справа от стола); неудачный подбор материалов и оборудования (тяжелая мельхиоровая ложка для ребенка с низким мышечным тонусом не подходит); несвоевременность обучения определенному навыку (если до пяти лет ребенка кормили, то в результате сформировался жесткий стереотип, преодолеть который, как правило, сложно); неправильное оказание помощи: например, обучая застегивать пуговицы, взрослый находился не позади, а впереди ребенка; 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 [25].

Алгоритм работы в обучении навыкам самообслуживания и бытовым навыкам:

- выбирается навык;

- определяется конкретная задача коррекции;

- выясняется причина затруднений;

- подбирается адекватный вариант мотивации;

- выбирается определенный способ коррекционной работы;
- создаются необходимые условия проведения обучения;
- разрабатывается программа коррекционной работы с учетом особенностей ребенка;
- программа реализуется;
- если результат не достигнут проводится анализ, на основе которого в программу вносятся изменения и проводится новая попытка;
- если программа реализована, то переходят к следующей проблеме [48, с. 84–86; 25].

Внимание! Если аутичный ребенок не проявляет протест против использования метода «рука в руке», то желательно организовать процесс обучения навыкам самообслуживания последовательно с учетом его индивидуальных особенностей с проговариванием на каждом этапе действия, совершаемого взрослым и ребенком.

Взрослый:

1. Сначала выполняет действие рукой ребенка, держа ее в своей руке (например, «возьмем ложку в руки, наберем супа в ложку и поднесем ко рту и забираем губами суп с ложки, закрываем рот и глотаем суп»). Если язык ребенка выгибается горкой и ребенок подсасывает пищу, как часто бывает, если ребенок долгое время ел из бутылочки, то необходимо мягко, но уверенно ложкой немного надавить на горку, чтобы приостановить этот стереотип. Обратит внимание на формирование навыка закрывания рта и удерживание его в закрытом положении, потому что следующее действие – глотание, которое невозможно осуществить с открытым ртом (на данном этапе не следует задерживать длительное время).

2. Затем действует рукой ребенка в районе запястья, а часть действия ребенок выполняет самостоятельно (например, держит чашку сам, а взрослый учит правильно пить чай).

3. Переходит от запястья к легкой поддержке в районе локтя, а затем к легкому подталкиванию руки под локоть.

4. Указывает жестом на предмет и что нужно сделать с этим предметом (например, взять мыло и намылить руки и т. д.).

5. Использует словесную инструкцию, что нужно взять и как выполнить то или иное действие.

2.3.2. Образовательная область «Познавательное развитие»

Предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.), о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира» [50, п. 2.6].

Основные цели и задачи [43, с. 63–65]

1. Формирование элементарных математических представлений, первичных представлений об основных свойствах и отношениях объектов окружающего мира: форме, цвете, размере, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени.

2. Развитие познавательно-исследовательской деятельности. Развитие познавательных интересов детей, расширение опыта ориентировки в окружающем, сенсорное развитие, развитие любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений об объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, причинах и следствиях и др.). Развитие восприятия, внимания, памяти, наблюдательности, способности анализировать, сравнивать, выделять характерные, существенные признаки предметов и явлений окружающего мира; умения устанавливать простейшие связи между предметами и явлениями, делать простейшие обобщения.

3. Ознакомление с предметным окружением. Ознакомление с предметным миром (название, функция, назначение, свойства и качества предмета); восприятие предмета как творения человеческой мысли и результата труда. Формирование первичных

представлений о многообразии предметного окружения; о том, что человек создает предметное окружение, изменяет и совершенствует его для себя и других людей, делая жизнь более удобной и комфортной. Развитие умения устанавливать причинно-следственные связи между миром предметов и природным миром. Формирование элементарных представлений о планете Земля как общем доме людей, о многообразии стран и народов мира.

4. Ознакомление с социальным миром. Ознакомление с окружающим социальным миром, расширение кругозора детей, формирование целостной картины мира. Формирование первичных представлений о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках. Формирование гражданской принадлежности; воспитание любви к Родине, гордости за ее достижения, патриотических чувств.

5. Ознакомление с миром природы. Ознакомление с природой и природными явлениями. Развитие умения устанавливать причинно-следственные связи между природными явлениями. Формирование первичных представлений о природном многообразии планеты Земля. Формирование элементарных экологических представлений. Формирование понимания того, что человек – часть природы, что он должен беречь, охранять и защищать ее, что в природе все взаимосвязано, что жизнь человека на Земле во многом зависит от окружающей среды. Воспитание умения правильно вести себя в природе. Воспитание любви к природе, желания беречь ее.

Содержание психолого-педагогической работы по образовательной области «Познавательное развитие» раскрыто в издании: От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) / под редакцией Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Мозаика-Синтез, 2014. – 368 с. [43, с. 46–63], которое планируется педагогами в календарных и индивидуальных планах работы с детьми группы, а также в адаптированной образовательной программе (АОП) в зависимости от возраста и этапа дошкольного образования воспитанников с РАС.

Примерный перечень программ, пособий, рекомендованных
для реализации содержания образовательной области
«Познавательное развитие»

Сенсорное развитие

1. Альтхауз, Д. Цвет – форма – количество / Д. Альтхауз, Э. Дум ; под ред. В. В. Юртайкина. – Москва : Просвещение, 1984. – 64 с.
2. Величина, цвет, форма. Набор развивающих карточек для детей 3–4 лет. Рисуй, стирай и снова играй. – Москва : ТЦ Сфера, 2011.
3. Дыбина, О. В. Из чего сделаны предметы. Игры-занятия для дошкольников / О. В. Дыбина. – Москва : ТЦ Сфера, 2012.
4. Колесникова, Е. В. Геометрические фигуры : рабочая тетрадь для детей 5–7 лет / Е. В. Колесникова. – Москва : Сфера, 2012.
5. Колесникова, Е. В. Форма и цвет : рабочая тетрадь с линейками-трафаретами / Е. В. Колесникова. – Москва : ТЦ Сфера, 2012.
6. Пилюгина, Э. Г. Сенсорные способности малыша. Развитие восприятия цвета, формы и величины у детей от рождения до трех лет / Э. Г. Пилюгина. – Москва : Мозаика-Синтез. 2003.
7. Манелис, Н. Г. Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи : методическое пособие / Н. Г. Манелис, Ю. В. Никитина, Л. М. Феррой, О. П. Комарова; под общ. ред. А. В. Хаустова, Н. Г. Манелис. – Москва : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. – 70 с.

*Ознакомление с предметным окружением
и социальным миром*

1. Гризик, Т. И. Познаю мир / Т. И. Гризик. – Москва : Просвещение, 2004.
2. Гризик, Т. И. Познаю мир. Предметы вокруг нас : развивающая книга для детей младшего дошкольного возраста / Т. И. Гризик. – Москва : Просвещение, 2010.
3. Дошкольникам о Москве и родной стране / Н. В. Алешина, Т. В. Смирнова, Т. Ю. Филиппова. – Москва : Скрипторий, 2011.

4. Дыбина, О. Б. Занятия по ознакомлению с окружающим миром в средней группе детского сада : конспекты занятий / О. Б. Дыбина. – Москва : Мозаика-Синтез, 2010.
5. Дыбина, О. Б. Занятия по ознакомлению с окружающим миром во второй младшей группе детского сада : конспекты занятий / О. Б. Дыбина. – Москва : Мозаика-Синтез, 2010.
6. Дыбина, О. Б. Предметный мир как источник познания социальной действительности / О. Б. Дыбина. – Самара, 1997.
7. Дыбина, О. Б. Предметный мир как средство формирования творчества детей / О. Б. Дыбина. – Москва, 2002.
8. Дыбина, О. Б. Ребенок и окружающий мир / О. Б. Дыбина. – Москва : Мозаика-Синтез, 2010.
9. Дыбина, О. Б. Что было до... Игры-путешествия в прошлое предметов / О. Б. Дыбина. – Москва, 1999.
10. Калашников, Г. В. Гербы, символы: Челябинск и Челябинская область. Альбом демонстрационных картин. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007. – 96 с.
11. Наш дом – Южный Урал : программа воспитания и развития детей дошкольного возраста на идеях народной педагогики : учеб. пособие для дошк. образования / сост. Е. С. Бабунова и др. – Магнитогорск : МаГУ, 2003.

Ознакомление с миром природы

1. Соломенникова, О. А. Ознакомление с природой в детском саду: вторая группа раннего возраста: для занятий с детьми 2–3 лет / О. А. Соломенникова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2016. – 50 с.
2. Соломенникова, О. А. Ознакомление с природой в детском саду. Младшая группа: для занятий с детьми 3–4 лет / О. А. Соломенникова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2015. – 60 с.
3. Соломенникова, О. А. Ознакомление с природой в детском саду: средняя группа (4–5 лет) / О. А. Соломенникова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2016. – 92 с.

Формирование элементарных математических представлений

1. Арапова-Пискарева, Н. А. Формирование элементарных математических представлений / Н. А. Арапова-Пискарева. – Москва : Мозаика-Синтез, 2010.

2. Помораева, И. А. Занятия по формированию элементарных математических представлений во второй младшей группе детского сада : планы занятий / И. А. Помораева, В. А. Позина. – Москва : Мозаика-Синтез, 2010.

3. Помораева, И. А. Занятия по формированию элементарных математических представлений в средней группе детского сада : планы занятий / И. А. Помораева, В. А. Позина. – Москва : Мозаика-Синтез, 2010.

4. Помораева, И. А. Занятия по формированию элементарных математических представлений в старшей группе детского сада : планы занятий / И. А. Помораева, В. А. Позина. – Москва : Мозаика-Синтез, 2010.

Развитие познавательно-исследовательской деятельности

1. Веракса, Н. Е. Проектная деятельность дошкольников / Н. Е. Веракса, А. П. Веракса. – Москва : Мозаика-Синтез, 2010.

2. Николаева, С. Н. Воспитание начал экологической культуры в дошкольном детстве: методика работы с детьми подготовительной группы детского сада / С. Н. Николаева. – Москва : Новая школа, 1995. – 160 с.

3. Парамонова, Л. А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду : учебное пособие / Л. А. Парамонова. – Москва : Академия, 2002.

2.3.2.2. Этап ранней помощи. Основные направления педагогической работы с детьми группы повышенного риска формирования РАС по образовательной области «Познавательное развитие»

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

1. Общее сенсорное развитие (зрительное, слуховое, тактильное, вкусовое, обонятельное) и формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина).

2. Формирование предметно-практических действий (ППД).

3. Представления об окружающем мире [48, с. 58–59].

Рассмотрим основные задачи, методы и приемы работы по каждому направлению.

1. *Общее сенсорное развитие (зрительное, слуховое, кинестетическое, вкусовое, обонятельное) и формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина).*

Успешность умственного, физического, эстетического воспитания в значительной степени зависит от качества сенсорного опыта детей, т. е. от того, насколько полно ребенок воспринимает окружающий мир. С учетом того, что для детей с повышенным риском формирования РАС свойственны различные уровни чувствительности (чувствительности) процесс накопления сенсорного опыта у ребенка требует особого внимания со стороны специалистов и родителей, поэтому работа по сенсорному развитию должна проводиться с учетом индивидуальных особенностей восприятия детей с РАС. Содержание направления включает 6 разделов: «Зрительное восприятие», «Слуховое восприятие», «Кинестетическое восприятие», «Восприятие запаха», «Восприятие вкуса» и «Формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина)». Содержание каждого раздела представлено по принципу от простого к сложному [48, с. 59–63].

А. Сначала проводится работа, направленная на расширение диапазона воспринимаемых ощущений ребенка, стимуляцию активности. Под активностью подразумеваются психические, физические, речевые реакции ребенка:

- эмоционально-двигательная отзывчивость,
- концентрация внимания,
- вокализация.

Б. Затем 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.

Зрительное восприятие:

Задачи:

- стимулировать функцию прослеживания взглядом;
- создавать условия для накопления опыта реагирования на зрительные стимулы;

- создавать условия для фиксации взгляда ребенка на лице взрослого, находящегося на расстоянии вытянутой руки;
- стимулировать пространственное восприятие, развивая согласованные движения обоих глаз при использовании движущегося предмета (игрушки);
- стимулировать рассматривание предмета, захватывание ее рукой на доступном расстоянии для захвата;
- развивать концентрацию зрительного внимания ребенка на предметах, находящихся рядом с ребенком, а также на небольшом удалении;
- создавать условия для развития у ребенка зрительного восприятия с опорой на другие виды ощущений и восприятия;
- 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.;
- совершенствовать прослеживание и возникновение связи «глаз-рука» (предпосылки зрительно-моторной координации);
- формировать зрительное восприятие разных предметов, учить дифференцировать предметы (игрушки), имеющие разное функциональное назначение (мяч, машинка, кубик и т. д.);
- формировать умение выделять изображение объекта из фона.

Слуховое восприятие:

Задачи:

- 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 погреметь, 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 (погремушки, детского аккордеона, металлофона) и музыки, двигаться вместе с малышами в темпе звучания: хлопают ладошками малыша, покачивают на руках или на коленях, демонстрируют малышу низкое и высокое звучание голоса, соотнося их с конкретными игрушками и игровой ситуацией;

- создавать условия для накопления опыта восприятия различных звуков окружающего мира, фиксировать внимание на различных звуках в быту (стук в дверь, телефонном звонке, шуме льющейся воды, звуке падающего предмета), называя соответствующие предметы и действия;

- расширять слуховое восприятие звуков природы (шум ветра, шум воды и др.), голосов животных и птиц, подражать им;

- совершенствовать слуховое восприятие через игры с музыкальными инструментами, учить дифференцировать их звучание (рояль, барабан; металлофон, шарманка; бубен, свирель), выполняя при этом действия с музыкальными инструментами (игрушками);

- учить узнавать и различать скрытые от ребенка игрушки по их звучанию, голоса животных при использовании дидактических игр («Кто там?», «Кто пришел вначале?», «Кто спрятался?» и др.);

- 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.

Кинестетическое восприятие

Задачи:

- активизировать позитивные эмоциональные реакции на прикосновение, поглаживание и другие тактильные стимулы улыбкой, ласковыми словами;

– вызывать спокойные реакции на контакт руками и оказание физической помощи (рука в руке, рука на локте, плече и т. д.);

– вызывать спокойные реакции на соприкосновение с различными материалами (дерево, металл, клейстер, пластмасса, бумага, вода и др.), различными по температуре (холодный, теплый), фактуре (гладкий, шероховатый), вязкости (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;

– различение 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

Задачи:

– различать продукты по вкусовым качествам (сладкий, горький, кислый, соленый);

– узнавать знакомые продукты на вкус (шоколад, груша и др.).

Восприятие запаха

Задачи:

– 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»);
 - формировать способы сравнения разных свойств предметов (путем наложения и прикладывания) [48, с. 59–63].

Методические рекомендации по сенсорному развитию детей с РАС

На практике работа по сенсорному развитию детей с РАС вызывает у специалистов существенные трудности, поэтому рекомендуется использовать рекомендации Н. Г. Манелис, Ю. В. Никитиной, Л. М. Феррой, О. П. Комаровой [22; 70].

У большинства детей с РАС выявляются целый ряд особенностей функционирования сенсорных систем.

Прежде всего наблюдается нарушения чувствительности сенсорной системы, которые приводят к повышенной или пониженной реакции на соответствующие стимулы.

При пониженной чувствительности (гипочувствительности) к сенсорным стимулам реакции, ребенка как правило, притуплены, малоинтенсивны или отсутствуют вовсе. Такой ребенок может искать более сильные ощущения или игнорировать сенсорные сигналы, требует очень внимательного отношения и контроля со стороны взрослых, так как ребенок подвержен опасности и риску получить травму. Чтобы «расторموшить», повысить активность и внимание ребенка требуются дополнительные сильные воздействия. При гипочувствительности ощущения могут быть притуплены, и для их стимуляции ребенок может заниматься аутостимуляцией: размахивать руками, раскачиваться или издавать странные звуки и т. п. [22, с. 10].

При повышенной чувствительности (гиперчувствительности) к сенсорным стимулам ребенок нередко дает сильную, часто негативную реакцию в ответ на сенсорные раздражители. У такого ребенка низкий сенсорный порог, что приводит

к быстрой активации и возбуждению нервной системы. Ощущения, не беспокоящие обычных людей, могут быть для них слишком острыми и вызывать дискомфорт. Это приводит к формированию сенсорной защиты, которая часто выглядит как избегающее поведение. Если же такое оказывается невозможным, то это может быть причиной «ненормального» поведения или вспышек раздражения, агрессии по отношению к источнику неприятных воздействий [22, с. 10].

Часто у ребенка с РАС наблюдаются нарушения функционирования одной или нескольких сенсорных систем, они нередко носят разнонаправленный характер, нарушения проявляются особыми формами поведения, которые могут выполнять защитную или компенсирующую функцию.

Тактильная система

У ребенка наблюдаются такие поведенческие феномены как: избегание определенных видов одежды или материалов, например, шероховатых или с грубой текстурой, или необычные предпочтения в одежде или материалах (к примеру, мягких тканей, длинных штанин или рукавов), стремление уклониться от прикосновений, стоять в конце ряда, чтобы не контактировать с другими, дискомфорт при мытье и расчесывании волос, стрижке ногтей, волос, при чистке зубов, отвращение к материалам для творчества: пальчиковых красок, теста, глины или песка, избегание игр, связанных с телесным контактом, что иногда проявляется стремлением играть в одиночестве, отвращение или сопротивление, когда ребенка ловят, обнимают или сжимают.

Важно не пытаться заставить ребенка преодолеть отрицательные реакции и не следует убеждать его, что не нужно так себя вести [22, с. 11].

У других детей с РАС наблюдается слабая реакция на прикосновения, мокрые пеленки, холод. Ребенок может не узнавать объекты на ощупь, не может сказать без зрительного контроля, до какой части тела дотронулись, лить на себя очень холодную или очень горячую воду, иметь пониженную чувствительность к боли, неаккуратно одеваться, например, не замечая перекрученных штанин, развязанных шнурков и т. п., любить сидеть в бассейне с шариками, фасолью, лежать под тяжелыми одеялами, матами и т. п.

Внимание! Нужно быть очень внимательными к поведению такого ребенка, так как возможно нанесение им повреждений себе или окружающим [22, с. 12]!

При повышенной чувствительности к тактильным стимулам, наблюдается стремление защитить себя от неприятных ощущений. Особенности поведения: ребенок отказывается находиться в кругу детей во время игр, стоять или идти рядом с другими детьми, кричит, стремится убежать или отказывается идти на занятия, где требуется находиться близко к сверстникам, сопротивляется обучению «рука в руке», не переносит даже слегка испачканных рук, требует немедленно их вытереть, убегает или реагирует агрессией на легкое прикосновение (например, поцелуй или легкое поглаживание по волосам), особенно неожиданное, испытывает трудности при переодевании после физкультурного занятия (отказывается надевать форму, хочет ходить в ней), не дает расчесать и поправить себе волосы, кричит, бросает расческу [22, с. 37].

Какую помощь можно оказать ребенку?

– разрешить ребенку находиться на некотором расстоянии от других детей (стоять последним в ряду, сидеть не в круге, а сзади, и т. п.);

– использовать тугую одежду;

– разрешить держать в руках тактильные игрушки;

– не следует использовать обучение «рука в руке»;

– постепенно и осторожно приучать ребенка к прикосновениям: на короткое время слегка прикасаться к руке, совмещая это с чем-то приятным для ребенка, постепенно увеличивая время прикосновения;

– регулярно сильно сжимать руки, до тех пор, пока он не начнет спокойно реагировать на прикосновения;

– разрешать использовать влажные салфетки, если ребенку это необходимо;

– заворачивать еду (например, бутерброды) в бумагу;

– проводить занятия с материалом для лепки, который не оставляет следов на руках и не прилипает к коже, с кинетическим песком и т. п. [22, с. 38].

При пониженной тактильной чувствительности ребенок не ощущает боль так, как большинство других детей.

Какую помощь можно оказать ребенку?

- учитывать повышенную вероятность получения травм, ожогов и пр.;
- обеспечить в группе безопасность;
- увеличить активность ребенка, стимулирующую тактильную систему.

Для получения тактильных ощущений в руках или/и в ротовой полости ребенок слюнявит пальцы и «рисует» на столе, на полу, на любой поверхности, поэтому рекомендуется рисовать пальчиковыми красками, работать с пластилином, кинетическим песком, использовать кулоны для жевания.

Проприоцептивная система

Это способность к ощущениям, возникающим в результате обработки информации от мышц, суставов и сухожилий.

Особенности функционирования проприоцептивной системы ребенка с РАС проявляются в следующем: приходит в волнение, когда его конечности двигаются активно, мышцы сжимаются или растягиваются, избегает движений, связанных с преодолением собственного веса (например, не хочет прыгать, бегать, ползать, крутиться, скакать), движется всем телом, плохо манипулирует мелкими предметами, может врезаться и наталкиваться на предметы вокруг себя, «набивать синяки», стучать пятками о пол или стул, включатся в самостимулирующую деятельность, например, биться головой, кусать ногти, сосать палец, хрустеть суставами пальцев, скрипеть зубами, любит, чтобы его крепко завернули в одеяло или потискали перед сном, прикладывает неоправданно большие усилия, когда что-либо делает, поэтому часто ломает предметы, любит постоянно жевать предметы, например, воротничок рубашки, завязки от шапочки, манжеты, грызть карандаши, игрушки и резинки, может любить еду, которую нужно долго жевать [22, с. 12].

При сниженной проприоцептивной чувствительности у ребенка отмечается неуклюжая походка, на физкультурных, музыкальных занятиях испытывает значительные трудности: сильно заваливается в стороны, выполняя наклоны или простые движения, не умеет прыгать, ходит по гимнастическому бревну, держа за руку взрослого (иначе падает), во время бега часто спотыкается, с трудом дается переход с бега на шаг. На занятии

качается на стуле, лежит на столе в перерывах подходит очень близко к другим детям и обижается, если они его отталкивают (может при этом начать бить себя), перемещаясь по группе или коридору, постоянно врывается в других людей, стены и предметы [22, с. 41].

Какую помощь можно оказать ребенку?

- выполнять действия, требующие физических усилий;
- носить тугую одежду;
- использовать утяжелители;
- регулярно сжимать руки;
- качаться на качелях, залезать на горки;
- подобрать те виды физической активности, которые не вызывают у ребенка страха, и постепенно развивать их; например, если ребенок боится ходить по бревну без поддержки взрослого, то можно сначала: научить его уверенно ходить по наклеенной на полу полоске цветного скотча, затем перейти на ходьбу по широкой гимнастической скамейке, затем перейти на ходьбу по гимнастическому бревну, лежащему на полу, и только после этого учить ходьбе по высокому гимнастическому бревну;
- предлагать ребенку посидеть на перерыве в кресле-мешке, «яйце совы»;
- предоставлять ребенку крепкие объятия, делать в перерыв массаж;
- использовать во время занятия утяжеляющие жилеты, подушки на колени, поясные накладки;
- обучить правилу «вытянутой руки» для понимания ребенком дистанции относительно других людей.

Методика использования правила «вытянутой руки» представлена в приложении 5 [22, с. 42].

При сниженной проприоцептивной чувствительности у ребенка отмечается слишком сильный или слабый нажим при рисовании.

Какую помощь можно оказать ребенку?

При сильном нажиме можно использовать:

- упражнения с использованием специальных тренировочных материалов (материал для лепки, жвачки для рук и пр.);
- использовать мячики для разработки кисти;

– класть лист бумаги на коврик для компьютерной мышки (дает возможность учиться регулировать степень усилия чтобы не продырявить лист бумаги);

– писать и рисовать вибрирующими ручками;

– пользоваться ручками с утяжелителями.

При слишком слабом нажиме можно:

– пользоваться копиркой, чтобы добиваться достаточной силы нажима для получения следа на бумаге;

– писать мягким карандашом или фломастером [22, с. 40].

Внимание! Для получения проприоцептивных ощущений в руках ребенок может сжимать щеки других, поэтому необходимо использовать занятия с пластилином, эспандеры, массажеры для рук, сенсорные игрушки.

Для получения проприоцептивных ощущений в челюстных суставах ребенок часто скрипит зубами, поэтому в течение дня использовать сенсорные игрушки для ротовой полости, в том числе вибрирующие, предлагать хрустящую еду и еду с вязкой консистенцией, которую необходимо долго жевать, например, жевательные конфеты, периодически в течение дня сдавливать щеки, надувать гору из мыльных пузырей (опустить трубочку в мыльный раствор и дуть, чтобы получилась гора из пузырьков, но предварительно убедиться, что ребенок не будет втягивать раствор в рот).

Для получения проприоцептивных оральных ощущений ребенок часто тянет в рот несъедобные объекты, кусается: жует свою одежду, учебные материалы, кусает себя или окружающих людей, поэтому рекомендуется предложить ребенку на выбор какое-либо приспособление для жевания (кулон, браслет, бусы и пр.), использовать жевательную насадку на карандаш, пить густые напитки (кисель, густой сок и пр.) через трубочку, предлагать хрустящую и вязкую еду, если возможно, использовать жевательную резинку (при условии, что ребенок ее не проглотит), использовать жевательную насадку на карандаш, выдувать мыльные пузыри, дуть в свистки, дудочки и пр., пить из бутылок с питьевым клапаном (обычно используются спортсменами: для получения воды требуется слегка надавить зубами на клапан), съедобные бусы («бусины» – сухофрукты, твердое печенье и пр.), игры «угадай на вкус» [22, с. 43].

Вестибулярная система

Вестибулярный аппарат обеспечивает равновесие, т. е. устойчивое положение тела в пространстве и для пространственной ориентации человека.

У ребенка с РАС наблюдаются такие особенности поведения как: старается держаться в стороне от других людей, чтобы его кто-то не подвинул, не толкнул, медленно ходит по лестнице, чаще других хватается за перила, не любит наклоны головы, перекаты, кувырки, боится прыжков, езды с горки, качелей, каруселей, боится упасть и редко падает, испытывает сложности с выполнением заданий, в которых голова не находится в вертикальном положении, или ноги оторваны от земли, испытывает дискомфорт при движениях, связанных с наклоном головы (зарядке, завязывании шнурков), быстро устает, ему тяжело держать голову, он постоянно ложится, «растекается» по столу, испытывает трудности при прыжках, стоянии на одной ноге, езде на велосипеде, очень боится ездить на эскалаторе, лифте, не замечает, когда падает, не выбрасывает руки вперед, пытается защититься.

Ребенок с непереносимостью движения: пугается, если кто-то двигает его, быстрое перемещение или вращение ребенка приводит к сильному дискомфорту. При этом наблюдается бурная реакция вегетативной нервной системы (тошнота, рвота, головокружение, потоотделение). быстро устает, ему тяжело держать голову, он постоянно ложится, «растекается» по столу [22, с. 12–14].

Другой ребенок любит сильные неожиданные движения, и доставляют ему особое наслаждение: подбрасывание, сильное раскачивание на качелях, из стороны в сторону, может трясти ногой, головой, находиться в постоянном движении, кружиться, не испытывая головокружения. В данном случае ребенок стимулирует вестибулярную систему, но педагогам следует избегать сильной стимуляции!

Какую помощь можно оказать ребенку?

– необходимо обеспечить дополнительные сенсорные ощущения и возможность движения во время сидения на разных предметах: использовать балансирующую или надувную сенсорную подушки, большой резиновый мяч, на которых ребенок

может сидеть во время занятий, либо качающаяся игрушка-лошадка;

– к ножкам стула прикрепить широкую эластичную ленту, на которую ребенок может ставить ноги;

– использовать отжимание от стены, игры с тестом, крепкие объятия, массаж, батут, толкать или носить коробки с тяжелыми предметами, толкать нагруженные тележки, возить на санках детей, возить чемоданы на колесах, наполненные тяжелыми предметами.

Внимание! При стимуляции вестибулярной системы ребенок часто кружится, бегаёт по кругу, поэтому следует разрешать ему недолго побегать с умеренной скоростью, увеличить количество действий и занятий, стимулирующих вестибулярную систему, использовать качели, велосипед, батут, карусель, висеть вниз головой.

Обонятельная система

Обонятельный анализатор способствует ориентации в окружающем пространстве и процессу познания внешнего мира, влияет на пищевое поведение человека, участвует в апробации пищи на съедобность, в настройке пищеварительного аппарата на обработку пищи, помогает избежать опасности, благодаря способности различать вредные для организма вещества.

При повышенной чувствительности к запахам наблюдаются особенности поведения: ребенок закрывает нос руками, во время приема пищи, отказывается мыть руки перед едой, отказывается заходить в определенные места с ярко выраженными запахами (например, в туалет), отказывается принимать определенную пищу из-за запаха, может испытывать неприязнь к людям с определенным запахом, ароматом духов, шампуня и т. д., при приближении взрослых может отворачивать голову в сторону или стремиться отойти, может наблюдаться обследование предметов с помощью обнюхивания.

Какую помощь можно оказать ребенку?

– педагогам, которые работают с ребенком, рекомендуется не использовать парфюмерные средства с сильным запахом (духи, дезодоранты и пр.), разрешить ребенку пользоваться привычным мылом для рук.

При гипочувствительности обонятельного анализатора ребенок может не замечать или игнорировать неприятные запахи, выпить или съесть что-то ядовитое, несъедобное [22, с. 14–15].

Для стимуляции обонятельной системы ребенок обнюхивает своих сверстников и педагогов, любит сильные запахи (клея, краски) на занятиях по ручному труду, при этом полностью сосредотачивается на них, забывая о полученном задании.

Какую помощь можно оказать ребенку?

В таких случаях следует использовать вещества с сильными запахами в качестве награды или для переключения внимания от неприемлемых обонятельных стимулов (ароматические масла, фломастеры с запахом, ароматические гелевые шарики и пр.).

Но необходимо заметить, что существует вероятность, что ребенок использует обонятельную систему как основной источник получения информации, так как ему свойственно фрагментарность зрительного восприятия, поэтому в данном случае следует направить усилия на развитие зрительного восприятия [22, с. 45].

Вкусовая система

Проблемы в работе вкусовой сенсорной системы проявляются в негативной реакции на многие вкусовые раздражители, поэтому ребенок может есть только определенные продукты, его рацион питания очень ограничен, или он любит есть очень соленую или острую еду. В некоторых случаях вкусовые ощущения могут быть основным источником получения информации о внешнем мире, поэтому ребенок может облизывать, брать в рот или есть несъедобные предметы [22, с. 15].

Слуховая система

Гиперчувствительность в слуховой сфере приводит к тому, что многие шумы воспринимаются преувеличенно, а многие звуки искаженно. Особенности поведения ребенка: выглядит рассеянным, ошарашенным, зажимает уши, когда все вокруг смеются, шумят, разговаривают, может слышать звуки, разговор на большом расстоянии, реагируя на различные звуки, если кто-то рядом громко говорит или поет, то ребенок может даже ударить этого человека, во время утренников ребенок часто плачет или кричит, отказывается идти на музыкальные или физкультурные занятия. Отмечаются трудности при распозна-

вании или игнорирование определенных звуков, стремление издавать громкие ритмичные звуки, стучать предметами и т. п. [22, с. 15–16].

Какую помощь можно оказать ребенку?

– научить ребенка пользоваться шумопоглощающими наушниками или берушами;

– сажать ребенка дальше от источников шума: открытых окна, дверей, гудящих аквариумов и пр.;

– предложить поиграть в тихом месте (сенсорной комнате или в раздевалке);

– во время утренников посадить ребенка ближе к выходу, чтобы он имел возможность выйти в коридор и отдохнуть.

При гипочувствительности ребенок ведет себя как глухой, не реагирует на звуковые сигналы, не откликается на свое имя, наблюдается отсроченная реакция на раздражители [22, с. 40–41].

Какую помощь можно оказать ребенку?

– дать ребенку некоторое время (несколько секунд) не отвечать, и не повторять его имя несколько раз подряд;

– уменьшить шум в помещении (выключить телевизор);

– увеличить активность, воздействующую на вестибулярную систему, тесно связанную со слуховой;

– использовать методы, направленные на обучение способности выделять определенные звуки и слова (имя) из фона.

Для стимуляции слуховой системы ребенок на занятиях постоянно стучит разными предметами, на перемене многократно громко хлопает дверями, поэтому предложить послушать музыку в наушниках на перемене, поиграть в музыкальном центре инструментами или отвести в сенсорную комнату.

Зрительная система

При нарушениях зрительной системы ребенок избегает яркого света, разных видов активности, в которых необходимо групповое движение, глазной контакт, пугается движущихся предметов, плохо оценивать расстояние. В других случаях, наоборот, ребенка привлекает движущиеся, яркие и мигающие объекты, а на неподвижных объектах они с трудом удерживают внимание. Они сами двигаются, крутят головой, например, во время рисования, лепки, аппликации.

При повышенной чувствительности к зрительным раздражителям наблюдаются особенности поведения ребенка щурится, закрывает глаза, становится беспокойным или невнимательным при ярком освещении или в группе с большим количеством зрительных стимулов.

Какую помощь можно оказать ребенку?

- носить кепки с козырьком, шляпы, капюшоны, солнцезащитные очки;

- по возможности избегать яркого освещения, особенно люминесцентного, использовать лампы низкой мощности с матовым стеклом: они дают мягкий и равномерный свет;

- использовать очки для блокировки бликов;

- если ребенку сложно работать по образцу, который находится на учебной доске, то положить ему на стол такой образец (алгоритм для выполнения задания). Лучше, если образец будет лежать на приподнятой/наклонной поверхности;

- не перегружать групповую комнату разнообразными зрительными стимулами (плакаты, картины и пр.) или сажать ребенка таким образом, чтобы он находился к ним спиной [22, с. 39–40].

Алгоритм действий специалиста:

- определить, какие именно сенсорные особенности присутствуют у ребенка с РАС и какую возможно оказать ему помощь;

- минимизировать воздействие раздражителей, приводящих к возникновению неприятных ощущений;

- предоставлять ребенку необходимые сенсорные ощущения, чтобы справиться со стрессом и уменьшить потребность в аутостимуляции.

Выделенные особенности сенсорной системы позволяет разработать подходящую для конкретного ребенка «сенсорную диету»: очень важно, чтобы педагоги относились к такого рода особенностям детей с пониманием, с уважением, не раздражаясь от поведения ребенка, вызванного трудностями, которые он постоянно испытывает, а оказывая ему необходимую помощь.

Нужно помнить, что нарушения функционирования сенсорных систем приводит к проблемам адаптации и фильтрации сенсорной информации в результате чего серьезно страдает функция внимания, так как утрачивается возможность ребенка

концентрироваться на значимых предметах и действиях и игнорировать малозначительные раздражители.

Внимание! Слишком длительное и/или интенсивное воздействие на органы чувств, особенно у детей с повышенной чувствительностью к сенсорным стимулам, может привести к сенсорной перегрузке, и ребенок перестанет воспринимать и осмысливать окружающую его информацию.

Признаки, указывающие на сенсорную перегрузку: это внезапно возникшие крики, агрессия, аутоагрессия, попытки убежать или спрятаться, отказы выполнять задания, повторяющиеся движения, раскачивания, прыжки, хлопанье в ладоши, повторения одной и той же фразы. Необходимо заметить, что вышеописанные признаки поведения ребенка обычно не появляются в спокойной обстановке. Попытки активно воздействовать на ребенка в эти моменты (например, говорить «посмотри на меня» или «слушай внимательно») только ухудшат ситуацию: ребенок еще больше может «уйти в себя», или появится аутоагрессивное поведение. Специально организованная внешняя среда, «сенсорная диета» обеспечивают комфортное состояние ребенка с РАС и повышают общий уровень продуктивности его деятельности [22, с. 7].

Рекомендации для ситуаций, связанных с сенсорной перегрузкой [22, с. 45–48]

Взрослый:

- с ребенком говорит только один, который, если есть такая возможность, уединяется с ним в тихом месте;
- без слов берет руки ребенка в свои;
- сильно прижимает свои ладони к ладоням ребенка;
- дает ребенку мячик для снятия стресса, сжимает мячик в руках ребенка (все действия взрослого сопровождаются «глубоким», ощутимым давлением на руки ребенка, которое поможет ему избавиться от напряжения в мышцах;
- желательно по инициативе самого ребенка, может крепко обнять его (ребенок стоит спиной ко взрослому);
- может спросить ребенка, что его встревожило, если ребенок владеет устной речью;
- задает односложные вопросы, на которые можно ответить «да» и «нет» жестами, если ребенок, владеющей речью потерял способность говорить и не может сказать ни слова;

– переключает ребенка на другие действия, если ребенок причиняет себе боль, бьет кулаками по предметам или стучит головой об стену, то следует переключить ребенка на другие действия: бить кулаками по мячу или по подушке; если ребенок бьет головой об стенку, то взрослый защищает ребенка от таких ударов, подкладывая подушку (желательно плотную, ортопедическую);

– избегает легких прикосновений к ребенку, но если ребенок не избегает прикосновений, то взрослый кладет на его колени утяжеленные покрывала, жилет, подушки или может крепко запеленать ребенка в одеяло или простыню.

Необходимо помнить, что после срыва, вызванного сенсорной перегрузкой, ребенок будет чувствовать себя уставшим и нуждаться в отдыхе. Нередко в этот период усиливаются некоторые формы поведения (например, обычный для ребенка стимминг – стереотипные действия), с помощью которых он пытается себя успокоить и прийти в нормальное состояние после пережитого стресса. Ни в коем случае нельзя запрещать или пытаться остановить эти действия [22, с. 47].

2. Формирование предметно-практических действий (ППД) [48, с. 63]

Предметно-практические действия являются ведущей деятельностью ребенка в раннем возрасте и начинаются на уровне неспецифических манипуляций. Для детей группы повышенного риска формирования РАС действия с отдельными предметами нередко становятся стереотипными. В этой связи ребенку необходима специальная коррекционно-обучающая помощь, направленная на формирование разнообразных видов предметно-практической деятельности.

Обучение начинается с формирования элементарных специфических манипуляций, которые со временем преобразуются в произвольные целенаправленные действия с различными предметами и материалами.

Данное направление включает три раздела: действия с материалами, действия с предметами и количественные представления. Дети знакомятся с различными предметами и материалами, их свойствами и осваивают действия с ними. В процессе

освоения формируются приемы элементарной предметной деятельности, такие как: захват, удержание, переключивание и др., которые в дальнейшем используются в разных видах продуктивной деятельности: изобразительной, доступной бытовой и трудовой деятельности, самообслуживании. В процессе деятельности с различными материалами формируются предпосылки базовых представлений о количестве: «один – много» [48, с. 63].

Действия с материалами

Задачи:

– формировать умения: сминать, разрывать, размазывать, разминать, пересыпать, переливать, наматывать различный материал;

– знакомить со свойствами отдельных материалов (мягкий, твердый, текучий, сыпучий, пластичный и др.)

Действия с предметами

Задачи:

– развивать манипулятивные действия с предметами;

– формировать умения захватывать, удерживать, отпускать предмет;

– учить толкать предмет от себя и тянуть предмет по направлению к себе;

– формировать умения вращать, нажимать, сжимать предмет;

– формировать умения вынимать/складывать предметы из емкости / в емкость, переключивать предметы из одной емкости 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 (Внимание! Опасность формирования стереотипий!);

– формировать способы усвоения общественного опыта (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;
- учить действовать целенаправленно с игрушками и другими предметами по подражанию в процессе предметно-игровых действий со взрослым (вставить фигурки в пазы; расставить матрешки в свои домики и т. д.);
- учить действовать целенаправленно с игрушками на колесах (катать каталку, катать коляску с игрушкой и др.).

Предпосылки количественных представлений

Задачи:

- создавать условия для накопления детьми опыта практических действий с предметами и материалами;
- учить выделять, различать множества по качественным признакам;
- формировать практические способы ориентировки, сравнения (наложение, использование мерки);
- учить выделять «один – много» [48, с. 64].

3. Представления об окружающем мире (социальном, природном) [48, с. 64–65]

Представления об окружающем мире начинают активно формироваться у ребенка в первый год жизни. Данное направление развития детей группы повышенного риска формирования РАС должно способствовать как познавательному развитию ребенка, так и созданию основы для формирования у него социальных компетенций. В силу различных особенностей развития дети с РАС испытывают серьезные трудности в осознании социальных явлений, понимания взаимосвязей в окружающем мире. В связи с этим с раннего возраста важно проводить работу, направленную на осмысленное восприятие социальной действительности, на формирование у детей интереса к окружающему миру, базовых представлений о нем [48, с.64].

Направление «Представления об окружающем мире» включает два раздела: «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) [48, с. 64].

Задачи:

- учить различать и узнавать близких взрослых (маму, папу, братьев, сестер и др.);
- создавать условия для накопления опыта положительного реагирования на игрушки, другие окружающие предметы (в том числе бытовые приборы, такие как фен, пылесос и др.);
- развивать интерес к игрушкам и другим предметам, действиям с ними;
- учить использовать игрушки соответственно их функциональному назначению;
- развивать интерес ребенка к изучению своей квартиры, дома, двора (например, подносить 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 держать ребенка за руку, комментировать на доступном ребенку уровне, четко, кратко и эмоционально, то, что попадает ребенку в поле зрения;
- активизировать на прогулке внимание ребенка, 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», «собачка бегает, лает» и т. д.);
- обращать внимание ребенка 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?» (берут ребенка на руки, поднимают для лучшего обзора окружающего, указывают на различные предметы, приближают один из предметов к ребенку и дают действовать 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 природой на прогулках (за действиями людей, за повадками животных и птиц и др.) [48, с. 65–66].

2.3.3 Образовательная область «Речевое развитие»

Включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте [50: п. 2.6].

Основные цели и задачи образовательной области [43, с. 91]

1. Развитие речи. Развитие свободного общения с взрослыми и детьми, овладение конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими. Развитие всех компонентов устной речи детей: грамматического строя речи, связной речи – диалогической и монологической форм; формирование словаря, воспитание звуковой культуры речи. Практическое овладение воспитанниками нормами речи

2. Художественная литература. Воспитание интереса и любви к чтению; развитие литературной речи. Воспитание желания и умения слушать художественные произведения, следить за развитием действия.

Содержание психолого-педагогической работы по образовательной области раскрыто в Примерной общеобразовательной программе дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой [43, с. 91–101], которое планируется педагогами в календарных и индивидуальных планах работы с детьми группы, а также в адаптированной образовательной программе (АОП) в зависимости от возраста и этапа дошкольного образования воспитанников с РАС.

Примерный перечень программ, пособий, рекомендованных
для реализации содержания образовательной области
«Речевое развитие»

1. Альтернативная и дополнительная коммуникация : сборник методических материалов в рамках образовательного форума «Современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями. – Пермь : Счастье жить, 2018. – 160 с.
2. Гербова, В. В. Занятия по развитию речи в младшей разновозрастной группе: 2–4 года : пособие для педагогов дошкольных учреждений / В. В. Гербова. – Москва : ВЛАДОС, 2003.
3. Гербова, В. В. Занятия по развитию речи в первой младшей группе детского сада / В. В. Гербова. – Москва, 2010.
4. Гербова, В. В. Занятия по развитию речи в средней группе детского сада / В. В. Гербова. – Москва, 2010.
5. Гербова, В. В. Занятия по развитию речи в старшей группе детского сада / В. В. Гербова. – Москва, 2010.
6. Гербова, В. В. Занятия по развитию речи во второй младшей группе детского сада / В. В. Гербова. – Москва, 2010.
7. Гербова, В. В. Приобщение детей к художественной литературе / В. В. Гербова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2010.
8. Гербова, В. В. Развитие речи в детском саду / В. В. Гербова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2005.
9. Гербова, В. В. Развитие речи в разновозрастной группе детского сада. Младшая разновозрастная группа / В. В. Гербова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2010.
10. Максаков, А. И Развитие правильной речи ребенка в семье : пособие для родителей и воспитателей / А. И. Максаков. – Москва : Мозаика-Синтез, 2008.
11. Максаков, А. И. Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников. Для занятий с детьми от рождения до семи лет / А. И. Максаков. – Москва : Мозаика-Синтез, 2008.
12. Мастюкова, Е. М. Нарушение речи у детей с церебральным параличом : книга для логопеда / Е. М. Мастюкова, М. В. Ипполитова. – Москва, 1985.
13. Нуриева, Л. Г. Развитие речи у аутичных детей : методическая разработка / Л. Г. Нуриева. – Москва, 2006. – 112 с.

14. Хаустов, А. В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра / А. В. Хаустов. – Москва : ЦПМССДиП, 2010. – 87 с.

15. Шоплер, Э. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0–6 лет) : сборник упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАССН / Э. Шоплер, М. Ланзинд, Л. Ватерс. – Минск, 1997.

16. Янушко, Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия / Е. А. Янушко. – Москва : Теровипф, 2004. – 136 с.

17. Янушко, Е. А. Помогите малышу заговорить! Развитие речи детей 1,5–3 лет / Е. А. Янушко. – Москва : Теревинф, 2007.

2.3.3.3. Этап ранней помощи. Основные направления педагогической работы с детьми группы повышенного риска формирования РАС по образовательной области «Речевое развитие»

Общение – неотъемлемая составляющая социальной жизни человека. Специфические нарушения развития ребенка значительно препятствуют и ограничивают его полноценное общение с окружающими. У детей с повышенным риском формирования РАС, отсутствует или слабо выражена потребность в коммуникативных связях, имеются трудности выбора и использования форм общения, включая коммуникативную речь и целенаправленность речевой деятельности. У детей наблюдается несформированность языковых средств и/или недоразвитие речи и ее функций: коммуникативной, познавательной, регулирующей [48, с. 66]. В связи с этим, обучение детей речи и коммуникации должно включать целенаправленную психологическую работу по формированию у них потребности в общении, на развитие речевых механизмов.

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

Примерная программа для этапа ранней помощи представлена следующими направлениями.

1. Развитие потребности в общении.

2. Развитие понимания речи.

3. Развитие экспрессивной речи.

Рассмотрим подробнее задачи основных направлений образовательной области «Речевое развитие» [48, с. 66–67].

1. Развитие потребности в общении

Задачи:

– 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 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.

2. Развитие понимания речи

Задачи:

– 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.

3. Развитие экспрессивной речи, в том числе средствами невербальной коммуникации

Задачи:

- 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 1 м) 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 – у-у-у»);
- учить детей отвечать на вопросы: «Хочешь пить?» – «Да! Нет!»;
- выражать свои потребности словом: «Дай пить», «Хочу сок», «Хочу спать» (в дальнейшем – с обращением) [48, с. 66–69].

*Методические рекомендации по речевому развитию
детей с РАС*

1. При первичном посещении ребенком группы общение педагоги организуют с помощью силы голоса, отчетливо и медленно произнося слова, используя в разговоре конкретные понятия, употребляя короткие предложения, повторяя их и описывая действия ребенка.
2. Уделять внимание тренировке мускулатуры рта, языка и губ ребенка, так как нормальное развитие сосательных, глотательных и кусательных рефлексов является важным услови-

ем для развития правильного произношения, поэтому рекомендуется проводить игры упражнения, где ребенок может выполнять такие действия, как сосать, лизать, дуть, делать гримаски, гимнастику для языка, губ.

3. Важно учить слушать, видеть и реагировать на зрительные, слуховые стимулы, так как ребенок обучается языку с помощью подражания и различения, используя наглядные материалы (предметы, картинки, открытки, иллюстрации). В процессе манипуляции с предметами, развить не только тактильное, но и кинестетическое, зрительное, слуховое их восприятие.

4. Приемы по развитию речи подбирать с учетом интересов ребенка, чтобы принести ему максимальное удовольствие. Так, одни дети с удовольствием поют, другие охотнее двигаются, третьи с интересом рассматривают картинки, книги, альбомы. Речевая активность легко стимулируется знакомыми стихами, песнями и сказками.

5. Проводить массаж кистей рук, кончиков пальцев рук и ног, предплечий, массаж лицевой мускулатуры, подъязычной, шейной области, стоп (с учетом рекомендаций невролога и учителя-логопеда).

6. Использовать жесты как дополнительную систему коммуникации (приложение 5).

7. При ознакомлении с предметами (форма, цвет, величина, фактура) обводить их указательным пальцем ребенка, сопровождая словесным описанием. Закреплению образов предметов и памяти ребенка, для развития речи, способствуют занятия по рисованию, лепке, конструированию.

8. Для максимального увеличения понимания сокращаем и упрощаем форму языка – его грамматику. Этого добиваемся путем уменьшения длины фраз. Второстепенные слова опускаем.

9. При обучении навыкам разговора, т. е. социальному использованию речи, рекомендуется использовать тематику интересную и важную для ребенка.

10. Постоянно планировать речевое общение по изучаемой теме на групповых занятиях со специалистами и родителями с целью закрепления полученных знаний.

11. Необходимо помнить, что мутичный ребенок может понимать гораздо больше, чем может выразить. Снисходительный тон в разговоре недопустим, поэтому важно объяснять ребенку смысл происходящего вокруг.

12. С невербальными детьми с РАС нужно разговаривать также как с их обычными сверстниками. Даже мутичные дети достигают успехов в формировании внутренней речи, которая является опорой для развития чтения и письма. В некоторых случаях письменная речь для ребенка становится единственной формой контактов с окружающим миром.

13. У некоторых детей с РАС наблюдаются особые трудности речевого развития: у них часто большой словарный запас, развернутая фраза, могут произносить длинные монологи, отражающие их фантазии, страхи, влечения. Но поддержать диалог не могут: либо они замолкают, либо отвечают односложно. Поэтому работу по формированию диалога начинать с внимательного выслушивания педагогом монолога ребенка, затем использовать игровые ситуации и ситуации, связанные с жизнью ребенка, что будет способствовать развитию диалогической речи [38; 61; 65; 63; 67].

Успех развития речи, и коррекционной работы в целом, во многом зависит от действий родителей аутичного ребенка. В их желании помочь своему ребенку социализироваться.

2.3.4. Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие»

Предполагает развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.) [50, п. 2.6]. Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие» представлено направлениями: развитие

продуктивной деятельности детей (рисование, лепка, аппликация) и развитие музыкально-художественной деятельности).

Основные цели и задачи образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» [43, с. 102–103]:

1. Приобщение к искусству. Развитие эмоциональной восприимчивости, эмоционального отклика на литературные и музыкальные произведения, красоту окружающего мира, произведения искусства. Приобщение детей к народному и профессиональному искусству (словесному, музыкальному, изобразительному, театральному, к архитектуре) через ознакомление с лучшими образцами отечественного и мирового искусства.

2. Изобразительная деятельность. Развитие интереса к различным видам изобразительной деятельности; совершенствование умений в рисовании, лепке, аппликации, прикладном творчестве. Воспитание эмоциональной отзывчивости при восприятии произведений изобразительного искусства. Воспитание желания и умения взаимодействовать со сверстниками при создании коллективных работ.

3. Музыкальная деятельность. Приобщение к музыкальному искусству; развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания музыкального искусства; формирование основ музыкальной культуры, ознакомление с элементарными музыкальными понятиями, жанрами; воспитание эмоциональной отзывчивости при восприятии музыкальных произведений. Развитие музыкальных способностей: поэтического и музыкального слуха, чувства ритма, музыкальной памяти; формирование песенного, музыкального вкуса. Развитие детского музыкально-художественного творчества, реализация самостоятельной творческой деятельности детей.

Содержание психолого-педагогической работы по образовательной области раскрыто в Примерной общеобразовательной программе дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой (2014) [43, с. 101–128], которое планируется педагогами в календарных и индивидуальных планах работы, с детьми группы, а также в адаптированной образовательной программе (АОП) в зависимости от возраста и этапа дошкольного образования воспитанников с РАС.

Примерный перечень программ, пособий, рекомендованных
для реализации содержания образовательной области
«Художественно-эстетическое развитие»

*Развитие продуктивной деятельности детей
(рисование, лепка, аппликация)*

1. Баранова, Е. В. От навыков к творчеству: обучение детей 2–7 лет технике рисования / Е. В. Баранова, А. М. Савельева. – Москва : Мозаика-Синтез, 2010.
2. Комарова, Т. С. Занятия по изобразительной деятельности во второй младшей детского сада : конспекты занятий / Т. С. Комарова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2010.
3. Комарова, Т. С. Занятия по изобразительной деятельности в средней группе детского сада : конспекты занятий / Т. С. Комарова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2010.
4. Комарова, Т. С. Занятия по изобразительной деятельности в старшей группе детского сада : конспекты занятий / Т. С. Комарова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2010.
5. Комарова, Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду / Т. С. Комарова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2010.
6. Комарова, Т. С. Детское художественное творчество / Т. С. Комарова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2010.
7. Комарова, Т. С. Школа эстетического воспитания / Т. С. Комарова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2010.
8. Комарова, Т. С. Коллективное творчество дошкольников / Т. С. Комарова, А. И. Савенков. – Москва, 2005.
9. Комарова, Т. С. Эстетическая развивающая среда / Т. С. Комарова, О. Ю. Филипс. – Москва, 2005.
10. Соломенникова, О. А. Радость творчества. Ознакомление детей 5–7 лет с народным искусством / О. А. Соломенникова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2010.
11. Халезова, Н. Б. Декоративная лепка в детском саду / Н. Б. Халезова ; под ред. М. Б. Зацепиной. – Москва, 2005.

Приобщение к изобразительному искусству

1. Комарова, Т. С. Цвет в детском изобразительном творчестве / Т. С. Комарова, А. В. Размыслова. – Москва : Педагогическое общество России, 2002.

2. Янушко, Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия / Е. А. Янушко. – Москва : Теровинф, 2004. – 136 с.

Конструктивно-модельная деятельность

1. Куцакова, Л. В. Занятия по конструированию из строительного материала в средней группе детского сада / Л. В. Куцакова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2010.

2. Куцакова, Л. В. Занятия по конструированию из строительного материала в старшей группе детского сада / Л. В. Куцакова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2010.

3. Куцакова, Л. В. Занятия по конструированию из строительного материала в подготовительной к школе группе детского сада / Л. В. Куцакова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2010.

4. Куцакова, Л. В. Занятия по конструированию из строительного материала / Л. В. Куцакова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2006.

5. Коноваленко, С. В. Особенности конструктивной деятельности дошкольников с церебральными параличами : монография / С. В. Коноваленко. – Москва, 2006.

Развитие музыкально-художественной деятельности

1. Зацепина, М. Б. Культурно-досуговая деятельность в детском саду / М. Б. Зацепина. – Москва : Мозаика-Синтез, 2010.

2. Зацепина, М. Б. Культурно-досуговая деятельность / М. Б. Зацепина. – Москва, 2004.

3. Зацепина, М. Б. Народные праздники в детском саду / М. Б. Зацепина, Т. В. Антонова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2010.

4. Зацепина М. Б. Праздники и развлечения в детском саду / М. Б. Зацепина, Т. В. Антонова. – Москва, 2010.

Использование дополнительных парциальных программ и методик

1. Радынова, О. Музыкальные шедевры : авторская программа и методические рекомендации / О. Радынова. – Москва, 2000.

2. Каплунова, И. М. Ладушки. Программа по музыкальному воспитанию детей дошкольного возраста / И. М. Каплунова, И. А. Новоскольцева. – Санкт-Петербург, 2015.

3. Сауко, Т. Топ, хлоп, малыши : программа музыкально-ритмического воспитания и развития детей 2–3 лет / Т. Сауко, А. Буренина. – Санкт-Петербург, 2001.

4. Меркулова, Л. Р. Оркестр в детском саду : программа формирования эмоционального сопереживания и осознания музыки через музицирование / Л. Р. Меркулова. – Москва, 1999.

5. Волкова, Г. А. Логопедическая ритмика / Г. А. Волкова. – Москва : Просвещение, 1985.

6. Картушина, М. Ю. Конспекты логоритмических занятий с детьми 2–3 лет / М. Ю. Картушина. – Москва, 2007.

7. Картушина, М. Ю. Конспекты логоритмических занятий с детьми 3–4 лет / М. Ю. Картушин. – Москва, 2006.

8. Картушина, М. Ю. Конспекты логоритмических занятий с детьми 4–5 лет / М. Ю. Картушина. – Москва, 2006.

9. Картушина, М. Ю. Конспекты логоритмических занятий с детьми 5–6 лет / М. Ю. Картушина. – Москва : ТЦ Сфера, 2005.

10. Картушина, М. Ю. Конспекты логоритмических занятий с детьми 6–7 лет / М. Ю. Картушина. – Москва : ТЦ Сфера, 2006.

11. Кононова, Н. Г. Коррекция нарушенных функций у детей с церебральным параличом средствами музыки : пособие для учителя-дефектолога. – Москва, 2008.

2.3.4.4. Этап ранней помощи. Основные направления педагогической работы с детьми группы повышенного риска формирования РАС по образовательной области «Художественно-эстетическое развитие»

Цель: развитие интереса к музыкальной и изобразительной деятельности, формирование умений пользоваться инструментами, обучение доступным приемам работы с различными изобразительными материалами, обучение изображению (изготовлению) предметов, воспитание эмоционального отношения к миру, развитие восприятия, воображения, памяти, зрительно-двигательной координации. Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие» представлена разделами: эстетическое воспитание средствами изобразительного искусства и музыкальное воспитание.

Многообразие используемых в изобразительной деятельности материалов и техник позволяет включать в этот вид дея-

тельности всех детей без исключения, доставляет им много положительных эмоций.

Рассмотрим задачи каждого направления образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» подробнее [48, с. 69–71].

1. Эстетическое воспитание средствами изобразительного искусства

Рисование

Задачи:

- воспитывать у детей интерес к выполнению изобразительных действий различными средствами;
- учить детей проводить прямые, закругленные и прерывистые линии мелкими и карандашами на больших пространствах (доска, лист бумаги);
- формировать у детей представление о том, что можно изображать реальные предметы и явления природы (через показ);
- учить детей способам обследования предмета перед рисованием (через показ);
- учить детей называть предмет и его изображение словом;
- закреплять положительное эмоциональное отношение к самой деятельности и ее результатам.

Лепка

Задачи:

- воспитывать у детей интерес к процессу лепки;
- учить детей проявлять положительные эмоции при работе с пластичными материалами (глина, тесто, пластилин);
- учить детей наблюдать за действиями взрослого и другого ребенка;
- учить раскатывать тесто (глину, пластилин) между ладонями прямыми и круговыми движениями, соединять части, плотно прижимая их друг к другу;
- приучать детей лепить на доске, засучивать рукава перед лепкой и не разбрасывать глину (тесто, пластилин);
- учить детей правильно сидеть за столом;
- воспитывать у детей умения аккуратного выполнения работы;
- учить детей называть предмет и его изображение словом;
- закреплять положительное эмоциональное отношение к самой деятельности и ее результатам.

Методические рекомендации

Для описания методических рекомендаций необходимо уточнить особенности развития изобразительной деятельности детей с РАС, которые позволят более эффективнее организовать данный вид деятельности в условиях дошкольной образовательной организации [71]:

- у одних аутичных детей отсутствует интерес, у других, наоборот наблюдается чрезмерное влечение к ней, иногда даже одаренность;

- рисунки часто примитивные, нередко состоят штрихов, или ярких пятен;

- могут используют один цвет, чаще – черный (например, ребенок может размазать черную краску по листу, и сказать, что это море);

- необычно размещают рисунок на листе, предметы диспропорциональны, деформированы, вычурны;

- краски, мел, глина, пластилин долго вызывают у детей отрицательное отношение (могут сбросить со стола эти материалы, или взяться за кончик кисти, или водят кисть, мел, вложенные в руку взрослого).

Последовательность формирования изобразительной деятельности:

- наблюдать за рисованием, лепкой, аппликацией педагога, затем за деятельностью других детей. Это будет способствовать развитию интереса к творчеству, поможет убедить ребенка в том, что все что его окружает можно нарисовать, слепить, увидеть прекрасное, украсить группу;

- помнить, что многими аутичными детьми нельзя начинать рисовать с простейших рисунков, нужно идти от сложных предметов к простым;

- использовать руки ребенка частично, затем включается в процесс;

- нужно познакомить с кисточкой, потрогать, показать, как ею пользоваться;

- желательно убрать из набора темные краски, так как они часто тянутся к ним, поэтому это будет затруднять работу по соотношению цвета с цветом предмета;

- знакомить с разнообразием изобразительных материалов;

– чтобы привлечь внимание и интерес к занятиям, необходимо использовать разнообразные стихи, песни, считалки;

– лепка всегда предшествует рисованию, на последующих этапах применяется аппликация;

– начинать рисовать с предметов круглой формы и составление из них узоров, орнаментов; сначала выкладывают узоры из готовых форм, чередуя цвета одной формы, затем идут аппликация, лепка, затем рисование на полоске бумаги;

– после усвоения овальных и прямоугольных форм вводятся квадратные и треугольные;

– интерес, творчество, эмоциональное отношение можно поддержать дольше, если украшать орнаментами нарисованные им платочки, платья и т. д.;

– использовать рисование с натуры, но перед рисованием ребенок должен предмет хорошо рассмотреть, определить цвет, ощупать, погладить его;

– использовать в работе с аутичным ребенком экологически чистый неароматизированный пластилин естественных цветов, достаточно мягкий, но не липнувший к рукам, так как некоторые дети имеют повышенную брезгливость, могут отшвырнуть тесто (пластилин), потому что оно пахнет, липнет к рукам.

Рисунок, лепка, вырезание способствуют формированию у детей осмысленного дифференцированного восприятия предметов окружающего мира, умению различать их форму, цвет, пространственные отношения, сходство и различия, анализировать предметы, развивают вкус, наблюдательность, способствуют развитию глазомера, чувству ритма, укреплению мышц кисти, делают руку ребенка более гибкой и послушной, расширяют представление об окружающей природе, мире. Е. А. Янушко отмечает, что изобразительная деятельность является вспомогательным фактором коррекции аутистических расстройств. В частности, служит прекрасным средством для установления контакта, а также коррекции недостатков интеллектуального и эмоционального развития аутичных детей [65, с. 42]. Поэтому рассмотрим особенности использования изобразительной деятельности в коррекционной работе с аутичным ребенком [65, с. 63–68].

На начальных этапах предлагается использовать совместное рисование, в ходе которого педагог вместе с ребенком рисует

различные предметы, ситуации из жизни ребенка и его семьи. Но такое рисование обязательно должно сопровождаться эмоциональным комментарием. Например, «Саша увидел на прогулке красивую бабочку» – педагог рисует ребенка и бабочку. «Солнышко тоже увидело Сашеньку и бабочку и ласково улыбнулось» – педагог рисует улыбающееся солнышко.

Если ребенок проявляет интерес к данному виду деятельности, то педагог побуждает ребенка к активному участию в процессе рисования: делает паузы, советуется с ребенком, задает дополнительные вопросы (а кого мы еще увидели на прогулке, на чем сидела бабочка), либо не дорисовывает важную деталь (у машины нет колес) и предлагает ребенку дорисовать. Самое главное в применении данного вида рисования – это побуждать ребенка выразить свое желание жестом, или словом. Задавая вопросы, необходимо дать ребенку понять, что результат зависит и от его действий. Использование совместного рисования дает возможности для знакомства ребенка с окружающим миром, для уточнения представлений, для развития средств коммуникации.

Эффективно в работе рисование «по заказу» ребенка. В данном случае педагог рисует то, что нравится ребенку. Возможно, что ребенок будет просить рисовать бесчисленное число раз, то педагог должен набраться терпения и выполнять однотипные заказы в неизменном виде (одинакового размера, цвета с использованием одних и тех же изобразительных материалов). Данное поведение ребенка обусловлено его стремлением к постоянству, закреплению различных стереотипов.

Постепенно вводится рисование одного предмета в различных вариантах с использованием различных изобразительных средств (цветные мелки, краски, фломастеры, белую и цветную бумагу, картон). Но если ребенок не принимает ваш вариант рисования, то возвращайтесь к рисованию «по заказу».

Рисую одни и те же предметы, старайтесь рисовать разные по размеру, форме, цвету, положению в пространстве, дополнять изображения новыми деталями.

На последующих этапах необходимо ребенка вовлекать в процесс рисования. Возможно использование следующих приемов:

- предложить выбрать карандаши (краски, мелки);
- принести бумагу;

- дорисовать недостающие детали;
- использовать наклейки (помогают создавать сюжетные картинки: например, тема «зоопарк» ребенок приклеивает соответствующие картинки с дикими животными на листе бумаги, тема «транспорт») используются наклейки машин и пр. [65, с. 63–68].

2. Музыкальное воспитание

Мир музыки позволяет ребенку с РАС получить новые впечатления, приобщиться к восприятию новой информации, способствует их личностному развитию.

Цель: приобщать детей к участию в различных видах музыкально-ритмической деятельности, протекающей на основе развития сенсорных процессов и формирования адекватных реакций на звучание музыки, развитие общения и социального взаимодействия детей со взрослыми и сверстниками (если нет негативизма к звукам музыки). Музыкальные средства помогают ребенку научиться воспринимать звуки окружающего мира, развить эмоциональную отзывчивость на музыкальный ритм, мелодику [48, с. 70–71].

Слушание музыки, игра на музыкальных инструментах, пение, движение под музыку [48, с. 71]

Задачи:

- учить детей проявлять реакции на звучание музыки (поворачивать голову в сторону звучания, улыбаться);
- развивать потребность к прослушиванию музыкальных произведений (песенок) совместно со взрослым;
- учить действовать с музыкальными игрушками: стучать в барабан, трясти бубен, играть с погремушкой;
- расширять возможности действовать с музыкальными игрушками: колокольчиком, детским роялем (с учетом различного уровня сензитивности – чувствительности!);
- проявлять эмоционально-двигательные реакции на звучание музыки;
- учить детей дифференцировано реагировать на разный характер музыки (веселую, грустную и др.): подпевать отдельными звуками или слогами («ля-ля-ля»), выполнять движения – хлопать в ладоши, махать погремушкой, топтать ногой на звучание веселой музыки;

– расширять представления о музыкальных инструментах (металлофон, бубен, маракас), учить действовать с ними, извлекая звуки;

– развивать интерес к выполнению под музыку ритмических движений в паре со взрослым, участию в хороводе;

– учить внимательно и слушать музыку, эмоционально реагировать на ее звучание и выполнять простые игровые и имитационные действия (убаюкивать куклу; летать, как птички; топтать, как мишки, и т. д.). [48, с. 71].

Методические рекомендации

Использовать приемы:

– наглядно-слуховой (исполнение педагогом песен, игра на музыкальных инструментах, использование грамзаписи);

– зрительно-двигательный (показ игрушек и ярких картинок, раскрывающих содержание песен, показ взрослым действий, отражающих характер музыки, показ танцевальных движений);

– совместные действия ребенка со взрослым;

– подражание действиям взрослого;

– жестовая инструкция;

– собственные действия ребенка [53].

2.3.5. Образовательная область «Физическое развитие»

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

ном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.) [50, п. 2.6].

Основные цели и задачи образовательной области «Физическое развитие» [43, с. 128–129]:

1. Формирование начальных представлений о здоровом образе жизни.

2. Физическая культура. Сохранение, укрепление и охрана здоровья детей; повышение умственной и физической работоспособности, предупреждение утомления. Обеспечение гармоничного физического развития, совершенствование умений, навыков в основных видах движений, формирование правильной осанки. Формирование потребности в ежедневной двигательной деятельности. Развитие интереса к участию в подвижных и физических упражнениях, активности в самостоятельной двигательной деятельности; интереса и любви к спорту.

Содержание психолого-педагогической работы по образовательной области раскрыто в примерной общеобразовательной программе дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой [43, с. 129–135], которое планируется педагогами в календарных и индивидуальных планах работы с детьми группы, а также в адаптированной образовательной программе (АОП) в зависимости от возраста и этапа дошкольного образования воспитанников с РАС.

Примерный перечень программ, пособий, рекомендованных
для реализации содержания образовательной области
«Физическое развитие»

1. Константинова, А. И. Игровой стретчинг : методика работы с детьми дошкольного возраста / А. И. Константинова. – Санкт-Петербург, 1993. – 76 с.

2. Новикова, И. М. Формирование представлений о здоровом образе жизни у дошкольников / И. М. Новикова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2009.

3. Особенности физического воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] : методические рекомендации для педагогов ДОУ / Г. Н. Лаврова,

Л. П. Кудрявцева, Н. А. Тулупова. – Челябинск : ЧИППКРО, 2019. – 176 с.

4. Пензулаева, Л. И. Оздоровительная гимнастика для детей 3–7 лет / Л. И. Пензулаева. – Москва : Мозаика-Синтез, 2009.

5. Пензулаева, Л. И. Оздоровительная гимнастика для детей дошкольного возраста 5–7 лет / Л. И. Пензулаева. – Москва : Владос, 2001. – 128 с.

6. Пензулаева, Л. И. Подвижные игры и игровые упражнения для детей 3–5 лет / Л. И. Пензулаева. – Москва : Владос. 2000. – 112 с.

7. Пензулаева, Л. И. Подвижные игры и игровые упражнения для детей 5–7 лет / Л. И. Пензулаева. – Москва : Владос, 2001. – 112 с.

8. Пензулаева, Л. И. Физкультурные занятия в детском саду. Вторая младшая группа / Л. И. Пензулаева. – Москва : Мозаика-Синтез, 2010.

9. Пензулаева, Л. И. Физкультурные занятия в детском саду. Средняя группа / Л. И. Пензулаева. – Москва, 2010.

10. Пензулаева, Л. И. Физкультурные занятия в детском саду. Старшая группа / Л. И. Пензулаева. – Москва : Мозаика-Синтез, 2010.

11. Плаксунова, Э. В. Использование программы «Моторная азбука» в процессе коррекционно-развивающей работы с аутичными детьми [Электронный ресурс] / Э. В. Плаксунова // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – № 2. – С. 2–5. – URL: http://www.xn---itbwcgbegr1b4bxb.xn--p1ai/files/docs/resursnij_centr/organizazija_korr_razv_obuch_detej_s_RAS.PDF (дата обращения: 25.03.2019).

12. Плаксунова, Э. В. Влияние занятий по программе адаптивного физического воспитания «Моторная азбука» на двигательное и психомоторное развитие детей с расстройствами аутистического спектра [Электронный ресурс] / Э. В. Плаксунова // Аутизм и нарушения развития. – 2009. – № 4. – С. 67–72. – URL: http://psyjournals.ru/files/78521/autism_2009_4_plaksunova.pdf (дата обращения: 25.03.2019).

13. Рунова, М. А. Дифференцированные занятия по физической культуре с детьми 5–7 лет (с учетом двигательной активности) / М. А. Рунова. – Москва : Просвещение, 2005. – 141 с.

14. Степаненкова, Э. Я Теория и методика физического воспитания и развития ребенка / Э. Я. Степаненкова. – Москва, 2001.

15. Степаненкова, Э. Я. Физическое воспитание в детском саду / Э. Я. Степаненкова. – Москва : Мозаика-синтез, 2004.

16. Степаненкова, Э. Я. Физическое воспитание в детском саду : программа и методические рекомендации / Э. Я. Степаненкова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2009.

2.3.5.5. Этап ранней помощи. Основные направления педагогической работы с детьми группы повышенного риска формирования РАС по образовательной области «Физическое развитие»

Важным направлением ранней помощи ребенку с повышенным риском формирования РАС является физическое развитие. Среди детей с аутизмом имеется немало гиперактивных, но и со сниженной двигательной активностью. Всем им необходимы занятия физкультурой, так как физические упражнения обеспечивают активную деятельность внутренних органов и систем, укрепляют мышечную систему в целом.

Цель: укрепление физического здоровья детей, создание условий в дошкольной организации для эффективной профилактики простудных и инфекционных заболеваний и для закаливания организма воспитанников с РАС.

Основные направления физического развития детей с РАС:

1. Общефизическое развитие.
2. Развитие интереса к подвижным играм.
3. Водные процедуры и обучение плаванию.

Рассмотрим задачи каждого направления образовательной области подробнее [48, с. 71–72].

1. Общефизическое развитие

Задачи:

– 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;

- создавать условия для укрепления ног (например, катание на большом мяче и др.);
- 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 ворота, обруч) и перелезать (например, через гимнастическую скамейку, бревно);
- учить перешагивать через незначительное 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 двигательную координацию;
- учить детей выполнять движения и действия по подражанию действиям взрослого;
- учить детей выполнять двигательные упражнения по образцу и речевой инструкции;
- учить выполнять физические упражнения без предметов и с предметами;
- учить выполнять упражнения для развития равновесия;
- учить детей ходить друг за другом, держась за веревку рукой;
- учить детей ходить по «дорожке» и «следам»;
- учить переворачиваться из одного положения в другое: из положения «лежа на спине» в положение «лежа на животе» и обратно;
- учить детей прыгивать с высоты (с гимнастической доски – высота 10–15 см);
- учить детей подползать под веревку, под скамейку;
- формировать правильную осанку у каждого ребенка;
- тренировать у детей дыхательную систему.

2. Развитие интереса к подвижным играм

Задачи:

- воспитывать у детей интерес к участию в подвижных играх;
- закреплять сформированные умения и навыки;
- стимулировать подвижность, активность детей;
- развивать взаимодействие со взрослыми и сверстниками;
- создавать условия для формирования у детей ориентировки в пространстве, умения согласовывать свои движения с движениями других играющих детей;
- создавать условия для развития психических процессов и личностных качеств.

3. Водные процедуры и обучение плаванию [48, с.73]

Данное направление работы по физическому развитию воспитанников с РАС планируется при наличии бассейна и тренера в дошкольной образовательной организации.

В раздел включаются водные процедуры и обучение плаванию, поскольку оно оказывает колоссальное стимулирующее воздействие на растущий организм ребенка. В то же время необходимо учитывать индивидуальное отношение к воде (возможны страхи воды, водных процедур).

Физические свойства водной среды, в частности, плотность воды, оказывают специфическое влияние на функции кровообращения, дыхания, кожные рецепторы. Плавание закаливает, тренирует вестибулярный аппарат.

Занятия в воде необходимо:

- сочетать с общеразвивающими упражнениями и подвижными играми на суше;
- создавать условия для положительного отношения к воде;
- учить не бояться воды и спокойно входить в бассейн;
- окунаться спокойно в воду;
- учить удерживаться в воде на руках взрослого;
- формировать у детей интерес к движениям в воде;
- выполнять некоторые упражнения и действия в воде по подражанию;
- продолжать формировать положительное отношение к пребыванию ребенка в воде, создавать условия для выполне-

ния действий бросания и хватания игрушек в воде, удерживаться в воде при использовании вспомогательных средств (круга, пояса) при поддержке взрослого [48, с. 71–73].

В коррекционно-развивающей работе с детьми РАС необходимо учитывать особенности развития их двигательной сферы [42, с. 39–41].

К ним относятся:

- наличие стереотипных движений: раскачивания всем телом, похлопывания или почесывания, однообразные повороты головы, машущие движения кистью и пальцами рук, движения руками, похожие на хлопанье крыльями, ходьба на цыпочках, кружения вокруг своей оси, переборки пальцев перед глазами, хлопки ладоней возле уха, и другие движения, которые связаны с аутостимуляцией и отсутствием самоконтроля;

- нарушения мелкой моторики и, как следствие, трудности формирования предметных действий, навыков самообслуживания, бытовых навыков;

- специфические нарушения крупной моторики: тяжелая, порывистая, неуверенная походка; импульсивный бег с искаженным ритмом, лишние движения руками или нелепо растопыренные руки, не принимающие участия в процессе двигательной деятельности; одноопорное отталкивание при прыжке с двух ног; движения могут быть вялы или, наоборот, напряженно скованны и механистичны, с отсутствием пластичности; с трудом выполняют упражнения и действия с мячом, что связано с нарушениями сенсомоторной координации и мелкой моторики рук;

- нарушения регуляции мышечной деятельности, своевременно не формируется контроль за двигательными действиями, возникают трудности в становлении целенаправленных движений;

- нарушение ориентировки в пространстве;

- затруднения в управлении движением согласно указаниям взрослого (ребенок не в состоянии полностью подчинить движения собственным речевым командам);

- сложность произвольного распределения мышечного тонуса (ребенок может демонстрировать завидную сноровку непроизвольных движений, но становится в значительной степени неуклюжим, когда нужно сделать что-то по просьбе взрослого: например, на занятиях по рисованию рука ребенка стано-

вится настолько вялой, атонической, что не удерживает карандаш или кисть, или, наоборот, с такой силой нажимает на карандаш, что дырявит лист бумаги);

– склонность либо настойчивое стремление аутичного ребенка к двигательной активности, либо категорическое ее отвержение (некоторые дети жаждут все время двигаться, получая от движения удовольствие; вращения и качание вообще не вызывают у них усталости). Одни дети с аутизмом любят качаться, вращаться, прыгать или карабкаться, другие, наоборот, боятся и избегают подвижного или неустойчивого игрового оборудования.

Вышеописанные особенности развития двигательной деятельности детей с РАС подтверждают, что им свойственна значительная неоднородность и специфика в развитии крупной и мелкой моторики, поэтому необходимо выделить основные правила, приемы организации физического воспитания детей с РАС в условиях дошкольной образовательной организации.

Условия психолого-педагогической коррекции физического развития детей с РАС [42, с. 41–45]

1. Организация физкультурного центра в групповом помещении и наличие в нем игр и дидактических материалов для физического развития: маты, мягкие игровые модули, качели, батут, горка, бассейн с шариками, мячи, кольца, клюшки, кегли, кольцебросы, обручи, машины, самокаты, схемы игр и т. д.

2. Планирование и проведение подвижных игр, упражнений, пальчиковой гимнастики для развития общей и тонкой моторики, координации движений, координации речи с движением, развития подражательности и творческих способностей в процессе физкультурминуток в непрерывной образовательной деятельности (НОД), на прогулке или в свободное время во второй половине дня. Помнить, что содержание игр и игровых заданий обязательно должно выдерживаться в рамках изучаемой лексической темы. Именно в играх и игровых заданиях наиболее успешно раскрывается эмоциональное отношение ребенка к значению слова.

3. Проведение ритмической гимнастики. Это способствует развитию умений выполнять физические упражнения под музыку в форме несложных танцев, хороводов, по творческому заданию педагога, соотносить свои действия со сменой частей

произведения, с помощью выразительных движений передавать характер музыки.

4. Организация и проведение спортивных упражнений: катать друг друга на санках, кататься с горки на санках, скользить по ледяной дорожке с разбега, самостоятельно кататься на двухколесном велосипеде по прямой и с выполнением поворотов вправо и влево играть в спортивные игры: городки (элементы), баскетбол (элементы), футбол (элементы), хоккей (элементы), участвовать по возможности в играх-соревнованиях и играх-эстафетах.

5. Для освоения ребенком содержания программы необходимо корректировать объем заданий. Это обеспечивается установлением границ задания, т. е. задания должны иметь четкое начало и конец, чтобы ребенок имел четкое представление о том, что от него требуется и в каком объеме. Выполнению данного условия может помочь визуализация последовательности выполнения того или иного задания. При необходимости сокращать объем заданий или предъявлять задания маленькими порциями, заменять задание другим.

В процессе обучения и коррекции нарушений двигательной сферы у детей с РАС необходимо соблюдать следующие правила:

1. Коррекция моторного развития ребенка с аутизмом проводится на физкультурных занятиях. Интересны рекомендации Е. А. Алявиной и С. С. Морозовой, которые предлагают перед началом физкультурного занятия продумывать организацию пространства в зале. Все предметы, оборудование, которые будут использоваться в ходе занятия, должны быть в поле зрения ребенка. Педагог должен определить место, где может стоять ребенок во время исполнения упражнений, которое можно обозначить маленьким гимнастическим ковриком [42, с. 46].

2. Предъявлять учебный материал в соответствии с индивидуальными особенностями восприятия аутичного ребенка, способов познания окружающего мира, т. е. ребенок выполняет упражнения с помощью взрослого или по подражанию взрослому, по показу или по инструкции и показу.

Е. А. Алявина и С. С. Морозова указывают на необходимость использования помощи в работе с аутичным ребенком. «Помощь – действие взрослого, направленное на то, чтобы ре-

бенок выполнил задание, но после того, как задание уже предъявлено. Помощь почти всегда применяется на начальном этапе формирования навыка. Степень ее эффективности зависит от того, насколько быстро ребенок сможет без нее обойтись, т. е. выполнить задание сам. Помощь бывает физической, вербальной, жестовой, в виде моделирования, в виде специально организованной внешней среды» [42, с. 46].

3. Если ребенок не концентрирует внимание на движении, выполненном педагогом, не делает попыток его повторить, то взрослый оказывает физическую помощь в выполнении данного движения. Затем инструкция повторяется, и педагог помогает ребенку повторить правильно движение, если ребенок не выполняет его самостоятельно [42, с. 46]. При оказании помощи ребенку при выполнении упражнений учитывать его возможности, а именно упражнение может выполняться первоначально с максимальной помощью, а в дальнейшем с постепенной минимизацией помощи и стимуляцией самостоятельного выполнения движения.

4. Инструкции должны предъявляться в четко определенной форме, строгим спокойным тоном – это помогает ребенку отличать инструкцию от других высказываний взрослого [42, с. 46]. Необходимо придерживаться следующей последовательности действий, например:

- предъявляется инструкция «Встань»;
- оказывается помощь в выполнении инструкции (ребенка поднимают со стула за плечи);
- следует выполнение инструкции (ребенок стоит);
- предоставляется подкрепление: дается игрушка и говорится: «Умница, ты встал!» [42, с. 47].

Помните! Ребенок получает подкрепление за выполнение инструкции с помощью взрослого в начале обучения. Впоследствии подкрепление дается только за самостоятельные и правильные реакции [42, с. 47].

Внимание!

- инструкция предъявляется только один раз (в рамках одной попытки);
- если ребенок не выполняет инструкцию (или не отвечает на вопрос и т. п.), то ему немедленно предоставляется помощь;

– ответы (поведенческие реакции), появлению которых предшествовала помощь, подкрепляются только в самом начале обучения [42: с.47].

5. Педагог регулирует физическую нагрузку для ребенка, подбирая соответствующие упражнения, регулирует число повторений, следит за синхронностью и качеством их выполнения [42, с. 47].

6. Педагог выполняет движение вместе с ребенком, комментируя каждое его пассивное или активное движение и давая таким образом почувствовать, как правильно нужно выполнять движение и какое именно движение выполняется в данный момент.

7. Начинать с простых движений в пространстве тела и постепенно переходить к движениям внешнего пространственного поля (различным видам перемещений), таким образом постепенно усложняя двигательный репертуар и добиваясь автоматизации базовых основных движений [42].

Это значит, что при подборе общеразвивающих упражнений педагоги должны [42; 45; 46]:

– соблюдать цефало-каудальный закон, сущность которого заключается в том, что развитие движений в онтогенезе происходит от головы к ногам, т. е. ребенок учится контролировать движения головы раньше, чем движения туловища, дающие возможность сидеть, стоять или ходить;

– соблюдать проксимо-дистальный (от ближнего к дальнему) закон, сущность которого заключается в том, что развитие идет по направлению от туловища к конечностям, от ближних частей конечностей к дальним; сначала начинается развитие с крупных мышечных групп (плечи, бедра), затем переходит на более мелкие группы (кисти, запястья, пальцы);

8. Каждый приобретенный ребенком навык является основой для развития следующих навыков.

9. Обеспечивать последовательное освоение ребенком различных уровней пространства – нижнего (лежа на спине, на животе), среднего (сидя), верхнего (стоя).

Рекомендуется использовать положительное подкрепление наиболее значимое для ребенка поощрение. Это могут быть: баллы или очки, «победа» над воображаемым соперником (роль которого может сыграть игрушка), «честно заработан-

ное» яблоко или печенье, эмоциональное поощрение со стороны педагога или родителей [42; 45; 46].

При отсутствии очевидных психомоторных нарушений аутичному ребенку также необходима определенная физическая нагрузка для поддержания психофизического тонуса, нормального развития мышечной и опорно-двигательной системы и снятия психоэмоционального напряжения [42; 45; 46].

2.4. Начальный этап дошкольного образования детей с РАС. Основные направления коррекционной работы

В дошкольном возрасте начинается (если ребенок поступает в детский сад 5–6 лет) или продолжается начатая в раннем возрасте коррекционно-развивающая работа, то планируется освоение образовательных областей, входящих в содержательный раздел АООП ДОУ, который представлен выше.

Начальный этап может проходить в форме индивидуальных занятий в группе кратковременного пребывания в ДОО с постепенным увеличением продолжительности пребывания и объема недельных занятий, что позволит подготовить ребенка к обучению в группах общеразвивающего вида, комбинированного вида (норма плюс 1–2 ребенка с РАС), компенсирующего вида (дети с другими нарушениями развития плюс 1–2 ребенка с РАС) [48, с. 40].

Главная цель начального этапа дошкольного образования – создание условий для освоения детьми с РАС АООП дошкольного образования в той или иной форме, по возможности приближенной к тому, что используется в ДОО традиционно и к включению ребенка с аутизмом в групповые формы занятий.

Необходимо заметить, что содержание образовательных областей, их основные цели и задачи, примерный перечень программ, пособий, рекомендованных для реализации содержания образовательных областей представлены в данной АООП в разделах: 2.3.1; 2.3.2; 2.3.3; 2.3.4; 2.3.5. Поэтому на начальном этапе дошкольного образования детей с РАС каждая образовательная область будет представлена только описанием основных направлений коррекционной работы с воспитанниками, которые будут определять

структуру и содержание индивидуальных планов, а также адаптированных образовательных программ (АОП) и помочь детям в дальнейшем освоить содержание образовательных областей.

Содержание основных направлений коррекционной работы представлено на основе проекта примерной адаптированной основной программе дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (2018) [48, с. 73–87].

1. Формирование и развитие коммуникации.
2. Коррекция нарушений речевого развития.
3. Развитие навыков альтернативной коммуникации.
4. Коррекция проблем поведения.
5. Коррекция и развитие эмоциональной сферы.
6. Формирование навыков самостоятельности.
7. Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам.
8. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности.

Рассмотрим подробнее основное содержание выше представленных направлений коррекционной работы на начальном этапе дошкольного образования.

1. Формирование и развитие коммуникации [48, с. 73–75]

В тяжелых случаях аутизма коммуникативные возможности ребенка фактически отсутствуют, в наиболее легких формально сохранены, но всегда искажены (ребенок задает вопросы, но не для того, чтобы получить ответ; речь формально сохранена, но не используется для общения и т. п.).

Основные задачи, и содержание по формированию коммуникации:

– Установление взаимодействия с аутичным ребенком – первый шаг к началу коррекционной работы. Особенно при тяжелых и осложненных формах РАС у ребенка нет мотивации к взаимодействию с другими людьми, но создать такую мотивацию (точнее, квазимотивацию – это 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 ребенка есть достаточные сохраненные резервы эмоционального реагирования. Принципы и методы установления эмоционального контакта с аутичным ребенком подробно разработаны О. С. Никольской и ее коллегами и представлены в настоящей АООП в разделе 2.3.1.1 (см. направление коррекционной работы: Формирование потребности в коммуникации, развитие эмоциональных средств общения ребенка с матерью и другими близкими взрослыми, формирование способности принимать контакт) [40].

– Произвольное подражание большинству детей с аутизмом исходно не доступно. Следует отработать навык произвольного подражания как можно раньше, так как он важен не только как форма взаимодействия, но и как имплицитный (скрытый или неявный) способ обучения. Особенно это актуально в отношении детей с РАС с интеллектуальной недостаточностью.

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

– 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, т. е. принятые формы общения при встрече, прощании, выражения благодарности и т. п. что говорит о воспитанности человека. Важно для создания положительного отношения к ребенку, а также иногда используется как отправная точка для установления контакта. Конвенциональные формы общения можно использовать в целях формирования и развития сложного для детей с аутизмом навыка обращения: переход от «Здравствуйте!» к «Здравствуйте, Мария Ивановна!» создает базу для обращения в других ситуациях.

– Умение инициировать контакт. Обучение принятым формам инициации контакта («Скажите, пожалуйста...», «Можно у Вас

спросить...» и т. п.), отработка стереотипа использования таких речевых штампов очень полезны, так как даже при наличии серьезной причины для взаимодействия с другим человеком (например, потребности в помощи) ребенок с аутизмом не устанавливает контакт потому, что не может его инициировать.

– Обучение общению в различных жизненных ситуациях должно происходить по мере расширения «жизненного пространства» ребенка с аутизмом, развития его самостоятельности. Это могут быть различные бытовые ситуации дома, в Организации, которую посещает ребенок, 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 легких 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 партнера по коммуникации и особенностями ситуации.

2. Коррекция нарушений речевого развития [48, с. 75–77]

Известно, что речь не только ведущая форма коммуникации, но также играет очень важную роль в развитии мышления, эмоциональной сферы, деятельности, а так как нарушения речевого развития встречаются во всех случаях аутизма и проявления чрезвычайно разнообразны: от мутизма до нарушений коммуникативной функции речи при ее формально правильном развитии, то их коррекция исключительно важна.

Коррекционной работе должно предшествовать тщательное обследование, целью которого является установление патогенетической и логопедической структуры нарушений, разработка программы коррекции нарушений речевого развития.

Однако необходимо заметить, что в раннем возрасте проблемы речевого развития чаще требуют психологической коррекции, чем логопедической помощи. Задачи речевого развития охватывают весь спектр нарушений, и в каждом случае необхо-

димо использовать то, что адекватно потребностям данного ребенка с РАС.

Основные задачи речевого развития детей с РАС

1. Формирование импрессивной и экспрессивной речи, основ речевой коммуникации; владение речью как средством общения и культуры [48, с. 76].

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 использованию указательного жеста для выражения своего желания. Если ребенок показывает жестом на желаемый предмет, то нужно учить его произносить название этого предмета. Со временем ребенка можно научить произносить слово без указательного жеста.

Обучение экспрессивной речи:

– Подражание звукам и артикуляционным движениям, повторение слогов и слов. Формирование навыков экспрессивной речи начинать с обучения навыку подражания звукам и артикуляционным движениям. Сначала повторять самые простые звуки, затем их более сложные сочетания. Если имеются нарушения в строении речевого аппарата (некоторые из них – вторичны, вследствие многолетнего молчания), то необходима артикуляционная гимнастика, с целью развития подвижности языка, речевого дыхания, произвольного контроля за положением артикуляционного аппарата и т. д. Из отработанных звуков в дальнейшем формируют первые слова – 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 – не вербально).
- Обучение выражать согласие и несогласие.
- Обучение словам, выражающим просьбу.

Дальнейшее развитие речи:

- Обучение называть действия, назначение предметов.

– Умение отвечать на вопросы «Для чего это нужно?», «Что этим делают?», «Зачем это нужно?», «Чем ты (например, причёсываешься)?».

– Умение отвечать на вопросы о себе.

– Обучение пониманию признаков предметов (цвета, формы и др.).

– Умение отвечать на вопросы «Где?» и др., связанные с пространственным восприятием, и выполнять соответствие инструкции.

– Увеличение числа спонтанных высказываний.

2. Развитие фонематического слуха; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи [48, с. 76]:

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

– обучение конвенциональным формам общения;

– формирование навыков коммуникации в сложной ситуации (например, если ребенок остался без сопровождения);

– формирование навыков речевого общения в различных жизненных ситуациях;

– развитие навыков диалога, речевого реципрокного (взаимного) взаимодействия.

3. Развитие речевого творчества [48, с. 77]:

– преодоление искаженных форм речевого творчества (стереотипные игры со словом, неологизмы (бессмысленные звуко-сочетания));

– формирование спонтанного речевого высказывания, спонтанной речи (задача далеко не всегда достижима не только в дошкольном возрасте, но и позднее) в развитии речевого творчества при РАС).

Внимание!!!

Методические рекомендации по речевому развитию детей с РАС раскрыты в разделе АООП 2.3.3.3. Этап ранней помощи. Основные направления педагогической работы с детьми группы повышенного риска формирования расстройств аутистического спектра по образовательной области «Речевое развитие».

3. Развитие навыков альтернативной коммуникации [48, с. 77]

Необходимо заметить, что в некоторых случаях у детей с РАС развитие экспрессивной речи затруднено и оказывается отсроченным на неопределенное время. Часто это связано с тяжестью аутистических расстройств, в других случаях является следствием сопутствующих нарушений (например, органическим поражением существенных для речевого развития нервных центров). Высказывается мнение, что отсутствие устной речи становится препятствием в развитии коммуникации как таковой, и предлагается использовать различные способы альтернативной коммуникации, что действительно позволяет реализовать потребность в общении.

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

В педагогической практике предлагается использовать рекомендации, описанные в разделе АООП 2.3.1.1. Формирование и развитие коммуникации, а также презентацию Л. М. Феррои «Использование методов альтернативной коммуникации в работе с детьми с РАС» на сайте Аутизм Федеральный ресурсный центр», а также приложение 5.

4. Коррекция проблем поведения [48, с. 78–80]

Необходимо заметить, что проблемное поведение (агрессия, самоагрессия, неадекватные крик, смех, плач, негативизм, аффективные вспышки, стереотипии) является одним из ключевых препятствий для социальной адаптации и обучения детей с РАС, поэтому коррекция поведения занимает очень важное место в структуре комплексного сопровождения.

Авторы проекта АООП ДО для РАС рекомендуют решать проблемы поведения детей на основе использования АВА, где исходят из того, что проблемное поведение всегда выполняет некую функцию, актом проблемного поведения ребенок

с аутизмом осознанно или неосознанно сообщает какую-то информацию. Следовательно, педагоги должны установить причину проблемного поведения ребенка, что позволит им подобрать средства, предотвращающие (что лучше) или прекращающие это поведение.

Схема работы по коррекции проблемного поведения [48, с. 78–80]

1. Определение проблемного поведения в терминах поведенческой терапии.

2. Фиксация проблемного поведения: установление эмпирической (чувственные ощущения) связи данного поведения с предшествующими и последующими событиями.

3. Определение функции проблемного поведения (обобщенно их две – это избегание неприятного и получение желаемого, но каждая включает несколько вариантов).

4. Общий подход включает:

– предотвращение ситуаций, в которых может возникнуть проблемное поведение;

– учить ребенка адекватным способам выразить свое желание изменить ситуацию;

– не поощрять проявления проблемного поведения, если оно все же возникло (ребенок не должен избежать неприятной ситуации с помощью, например, агрессии или крика).

5. Коррекция проблем поведения предполагает конкретные решения, которые подбираются индивидуально, но чаще всего используются:

– подкрепление поведения несовместимого с проблемным или отсутствия проблемного поведения;

– лишение подкрепления;

– «тайм-аут» – ребенок немедленно, до окончания эпизода выводится из ситуации, в которой возникло проблемное поведение, однако нельзя это использовать, если функцией проблемного поведения ребенка было избегание неприятной ситуации;

– наказание: после эпизода нежелательного поведения в ситуацию вводится неприятный для ребенка стимул (в последние 15–20 лет используется редко из-за низкой эффективности (не дает положительного образца поведения)); чаще всего ис-

пользуются повторяющиеся физические упражнения (наклоны, приседания, отжимания и т. п.) [48, с. 79].

Однако необходимо помнить, что в некоторых случаях, причины проблемного поведения могут быть эндогенными (т. е. обусловленными процессами в самом организме), что требует медикаментозного лечения.

Выше было отмечено, что стереотипии относятся к проблемному поведению. Но их предлагается рассмотреть 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 (неподатливостью) по отношению к лечебно-коррекционным воздействиям [48, с. 79].

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

Выделяются дизонтогенетические, компенсаторные аутостимуляционно-гиперкомпенсаторные, психогенные стереотипии.

Порядок коррекции стереотипий:

Прежде всего необходимо определить патогенетическую принадлежность имеющихся у ребенка стереотипий (их может быть несколько видов, у некоторых – сложный генез) [48, с. 79].

Дизонтогенетические (связанные с нарушениями онтогенеза), резидуально-органические (остаточные, после заболевания) и стереотипии в рамках кататонического синдрома (двигательные нарушения, затрагивающие не только движения тела, но и осанку, речь, волю и поведение ребенка) требуют медикаментозное лечение, а психолого-педагогическое вмешательство играет в лучшем случае вспомогательную роль.

Компенсаторные стереотипии часто вырабатываются спонтанно как средство, облегчающее трудные для детей с аутизмом процессы, связанные с выбором и с сукцессивной

(последовательной) организацией своей деятельности. Иногда такая компенсация используется длительно, иногда как временное, промежуточное средство, отказ от которого возможен в связи с наработкой гибкости и визуализацией процессов планирования и самоконтроля (например, в форме расписания) [48, с. 79].

Аутостимуляционно-гиперкомпенсаторные стереотипии в соответствии со своим названием направлены на стимуляцию тонических (тонус) процессов с целью повышения устойчивости к давлению внешней среды, обеспечения продолженности действия и/или деятельности.

Внимание! Эти стереотипии выполняют важную для ребенка функцию, и просто пресечь их часто небезопасно (как правило, усиливаются другие проявления проблемного поведения).

Рекомендуется использовать следующие приемы [48, с. 80]:

– переключение: стереотипию прерывают и предлагают ребенку 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 все 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 приемы не работают, а стереотипия наносит очевидный вред развитию, адаптационным процессам и т. п. при условии, что у ребенка крепкая нервная система;

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

Необходимо отметить, что тонизирующая функция присуща любой деятельности, и, если ребенок постоянно занят, то ауто-стимуляционно-гиперкомпенсаторные стереотипии вытесняются, и как показывает практика, их выраженность уменьшается.

Психогенные стереотипии являются реакцией на психологический дискомфорт. Коррекционная работа должна осуществляться через повышение адаптационных возможностей эмоциональной сферы ребенка, с использованием рациональной психотерапии и других психологических методов.

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

При компенсаторных, аутостимуляционно-гиперкомпенсаторных и психогенных стереотипиях решающую роль играет психолого-педагогическая коррекция, однако в тяжелых случаях медикаментозная поддержка так же необходима [48, с. 80].

5. Коррекция и развитие эмоциональной сферы [48, с. 80–81]

Эмоциональные нарушения занимают очень важное место в структуре аутистических расстройств. Поэтому целесообразно специально выделить основные задачи эмоционального развития.

1. Установление эмоционального контакта с аутичным ребенком.

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

3. Использование аффективно значимой цели в качестве фактора, организующего поведение.

Уточним содержание основных задач по коррекции и развитию эмоциональной сферы ребенка с РАС.

1. Установление эмоционального контакта с аутичным ребенком – очень важный фактор, с помощью которого взаимодействие ребенка с окружающими приобретает эмоциональную составляющую и переводит мотивацию ребенка к деятельности на уровень, более близкий к естественному.

Для уточнения содержания работы с ребенком по данному направлению необходимо обратиться к разделу в АООП 2.3.1.1. Этап ранней помощи. Основные направления педагогической работы с детьми группы повышенного риска формирования расстройств аутистического спектра по образовательной области «Социально-коммуникативное развитие». Направле-

ние 1. Формирование потребности в коммуникации, развитие эмоциональных средств общения ребенка с матерью и другими близкими взрослыми, формирование способности принимать контакт.

2. Формирование способности эмоционального взаимодействия с другими людьми и окружающим миром в целом предполагает [48, с. 81]:

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

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

– развитие способности к эмоциональному резонансу (отклику, основному способу передачи эмоций от человека к человеку) в перспективе – к сопереживанию, сочувствию, состраданию;

– развивать умение выделять определенные 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 приемы, например, эстетическое воздействие или эмоциональное заражение).

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

6. Формирование навыков самостоятельности [48, с. 82–84]

Формирование навыков самостоятельности является одной из главных направлений коррекционной работы с аутичными детьми, поскольку без достаточной самостоятельности хотя бы в быту удовлетворительный уровень социализации, независимость в жизни невозможны.

Существует несколько причин, лежащих в основе трудностей, препятствующих развитию самостоятельности при РАС. Для выявления причин рекомендуется использовать наблюдение

ние за поведением ребенка в различных ситуациях и выполнением различных инструкций.

Причины трудностей ребенка с РАС

1. Эмоциональная зависимость от другого человека. Это проявляется в том, что ребенок 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 при выполнении задания симультанный (одновременный) комплекс (особенно если имело место комментирование действий ребенка). Для преодоления предлагается использовать десенсибилизацию (снижение чувствительности), в частности, это постепенное увеличение дистанции эмоционального и физического контакта.

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

3. Недостаточность целенаправленности и мотивации затрудняет становление самостоятельности ребенка. В данном случае предлагается организовать простую деятельность, но привлекательную для ребенка, что может служить одновременно мотивацией и подкреплением. Это может быть внесение неожиданных изменений в ситуацию. Например, таинственные письма с увлекательными заданиями, схемами, ребусами, детали технических устройств, зашифрованные записи и пр. Разгадывая загадки, заключенные в новых объектах, дети учатся рассуждать, анализировать, отстаивать свою точку зрения, строить предположения, испытывают радость открытия и познания;

4. Трудности планирования, организации и контроля деятельности являются самыми частыми и типичными причинами несамостоятельности ребенка с аутизмом, в основе которой лежат сложности восприятия и усвоения сукцессивно (последовательно) организованных процессов: ребенок не может со-

ставить план деятельности, включающей несколько последовательных этапов, организовать эту деятельность и осуществлять контроль за ее выполнением (каждое из трех звеньев или их любое сочетание).

Алгоритм коррекционной работы, направленный на коррекцию трудностей планирования организации и контроля деятельности:

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

- составление адекватной и понятной ребенку схемы деятельности (возможно использование алгоритмов, опорные схемы, наглядные модели, пооперационные карты, картинно-символических планов);

- оптимальная организация пространства и необходимых материалов;

- обучение выполнению в созданных конкретных условиях;

- постепенный «уход» взрослого до степени, когда ребенок устойчиво выполняет избранную последовательность действий по схеме в определенных условиях самостоятельно;

- не нужно при первых же затруднениях спешить на помощь ребенку, полезнее побуждать его к самостоятельному решению; если же без помощи не обойтись, то можно дать совет, задать наводящие вопросы, активизировать имеющийся у ребенка прошлый опыт;

- перенос деятельности в новые условия (если необходимо, то применять неоднократно);

- внесение изменений в схему деятельности (заранее оговоренное);

- внесение неожиданных изменений в ситуацию; это могут быть новые игры и материалы, таинственные письма-схемы, детали каких-то устройств, сломанные игрушки, нуждающиеся в починке, зашифрованные записи, посылки из космоса и т. п.

Самый частый вариант такой схемы – это использование различных форм расписаний.

5. Трудности выбора как такового могут быть самостоятельной причиной затруднений становления самостоятельности на любом этапе деятельности. Для ребенка проблемы: начинать/не начинать; когда начинать; какой материал (способ) выбрать и т. п. Такого

рода проблемы связаны с невозможностью выбрать определенный вариант из нескольких доступных, потому что в условиях сниженного уровня тонических процессов ребенок не способен усилить один из вариантов и отгормозить другие.

Способы преодоления трудностей выбора:

– формирование стереотипа (при выраженных проблемах тонической системы и в начальных этапах коррекции);

– облегчение выбора через алгоритм (если есть условие А, то выбираем В и т. д.) или визуализацию (в силу симультанности (одновременности) восприятия визуально представленные варианты облегчают принятие решения);

– усиление мотивации чрез привнесение эмоционально-смысловой основы деятельности.

Например, «Мы заботимся о малышах», «Мы – помощники воспитателя», «Мы хотим узнать новое о мире и многому научиться», «Мы готовимся к празднику», «Юные защитники природы», «Мы готовимся к школе» и т. д.

6. Стереотипность деятельности и поведения может стать причиной трудностей становления самостоятельности как вследствие фиксации стереотипий, отработанных в предыдущем пункте, так и самостоятельно [48, с. 82–84].

Необходимо предоставлять детям возможность самостоятельного решать поставленные задачи, нацеливать их на поиск нескольких вариантов решения одной задачи, поддерживать детскую инициативу и творчество, показывать детям рост их достижений, вызывать у них чувство радости и гордости от успешных самостоятельных, инициативных действий.

7. Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам [48, с. 84–86]

Главной целью комплексного сопровождения детей с РАС является формирование способности к самостоятельной и независимой жизни. Но это будет невозможно, если ребенок не будет уметь себя обслуживать: одеваться и раздеваться, чистить зубы, есть, умываться, пользоваться туалетом и совершать другие гигиенические процедуры, выполнять простейшие бытовые навыки. Все это необходимо формировать в дошкольном возрасте. Но как показывает практика формирование навыков са-

мообслуживания в условиях семьи происходит с огромными трудностями, очень часто родители не могут достичь желаемого результата без помощи специалистов.

Методические рекомендации, направленные на формирования навыков самообслуживания рассмотрены в АООП в разделе 2.3.1 Этап ранней помощи. Основные направления педагогической работы с детьми группы повышенного риска формирования расстройств аутистического спектра по образовательной области «Социально-коммуникативное развитие».

8. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности [48, с. 86–87]

При составлении индивидуального плана коррекционной работы или адаптированной образовательной программы (АОП) одним из важнейших критериев является уровень интеллектуального развития ребенка. При РАС когнитивные нарушения есть всегда, но по своей природе, структуре и динамике они не совпадают с таковыми при умственной отсталости (если и совпадают, то лишь частично), их оценка основывается на несколько иных критериях и требует специальных приемов и большой осторожности [48, с. 86].

Работа по формированию предпосылок интеллектуальной деятельности является обязательной составляющей комплексного сопровождения детей с РАС. Она особенно важна в случае тяжелых и осложненных форм РАС и должна начинаться по возможности в более раннем возрасте, а на начальном этапе дошкольного образования детей с РАС – обязательно.

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

В методическом плане формирование предпосылок интеллектуальной деятельности представлено в проекте АООП ДО детей раннего и дошкольного возраста с РАС (2018).

Предлагается начинать работу с формирования таких навыков, как соотнесение и различение, что особо значимо в работе с детьми, имеющими когнитивные нарушения.

Рекомендуется использовать следующие виды заданий [48, с. 86]:

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

Даже при относительно негрубых аутистических нарушениях к отработке перечисленных заданий нужно отнестись очень серьезно 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;
- прекрасная основа для развития коммуникации (включая речевую) и социальное взаимодействие, тем более что символическая игра у детей с РАС (особенно с тяжелыми 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 [48, с. 87].

2.5. Основной этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра.

Основные направления коррекционной работы

Основной этап дошкольного образования детей с РАС характеризуется полным или частичным подключением ребенка с аутизмом к освоению предусмотренных ФГОС ДО содержания основных образовательных областей [48, с. 40]. В наиболее благоприятном варианте коррекционная работа перестает занимать доминирующее место в индивидуальном коррекционно-развивающем плане, акцент постепенно смещается на реализа-

цию традиционных образовательных областей, от индивидуальной работы к групповой (в группе, соответствующей или несколько опережающей, или соответствующей по уровню интеллекта возможностям ребенка с РАС) [48, с. 40–41].

Необходимо заметить, что на последующих этапах (основном и пропедевтическом) дошкольного образования детей с РАС каждая образовательная область будет представлена только описанием основных направлений коррекционной работы с воспитанниками, которые будут определять структуру и содержание индивидуальных планов, а также адаптированных образовательных программ (АОП) по образовательным областям.

2.5.1. Основной этап. Основные направления педагогической работы с детьми с РАС по образовательной области «Социально-коммуникативное развитие»

Основные цели и задачи по образовательной области, примерный перечень программ и пособий представлены в данной АОП в разделе 2.3.1. Необходимо заметить, что практически всем детям с РАС приходится начинать не с овладения социально-коммуникативными навыками, а с формирования потребности в общении, предпосылок общения, с выполнения ряда обязательных условий, без которых полноценная коммуникация не возможна [48, с. 87].

Частично эти задачи описаны в разделе АОП «Ранняя помощь детям группы повышенного риска формирования расстройств аутистического спектра» и которые могут быть решены на начальном этапе дошкольного образования детей с РАС.

На основном этапе основными направлениями по реализации содержания образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» являются:

1. Формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира.
2. Формирование потребности к общению, развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками.
3. Формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками.

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

5. Становление самостоятельности.

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

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

8. Развитие целенаправленности и саморегуляции собственных действий.

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

10. Формирование способности к спонтанному и произвольному общению.

Рассмотрим основные задачи по организации коррекционной работы по образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» по направлениям указанных выше.

1. *Формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира* [48, с. 88]

Задачи:

– различать своих и чужих, членов семьи, знакомых взрослых; способность выделять себя как физический объект;

– называть и/или показывать части тела, лица, отмечая их принадлежность («мой нос», «моя рука»);

– выделять объекты окружающего мира вне феномена тождества и дифференцировано, различать других людей (членов семьи, знакомых взрослых; мужчин и женщин; людей разного возраста и т. д.);

– дифференцировать других детей;

– выделять себя как субъект.

2. *Формирование потребности к общению, развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками* [48, с. 88]

Задачи:

– формирование потребности в общении через обучение: адекватно просить о желаемом (словом или не вербально); через совместную деятельность со взрослым (игра, бытовые про-

блемы, самообслуживание), в дальнейшем – с детьми под контролем взрослого; далее – самостоятельно;

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

- реципрокное (обратное, взаимное) диадическое (в паре) взаимодействие со взрослым как предпосылка совместной деятельности, включая игровую;

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

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

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

Примечание. Имитация – одно из самых важных средств, которыми пользуются дети. Когда ребенок с РАС научается имитировать действия других, изменения в их развитии становятся значительными и заметными, так овладение речью, зависит от умения ребенка имитировать (подражать).

Первый тип осознанной имитации, которую изучают дети – имитация простых действий с предметами. Несколько общих примеров для имитации, которые можно использовать в коррекционной работе: скатать шарик из пластилина, строить башню из 3 кубиков, катать машинку, изображать полет игрушечного самолетика, надевать кольца (шарики) на вертикальную палочку, пить из чашки, открывать/закрывать крышку бутылки, наливать воду из бутылки в стакан, мять бумагу, рвать бумагу и т. п.

Наиболее трудно дается имитация движений тела, потому что требует, чтобы ребенок запомнил, что сделал взрослый и потом повторил это движение. Рекомендуется при обучении имитации движениям использовать зеркало, если не удастся

имитация лицом к лицу. Например, давать обе руки, поднимать руки в перед, поднимать руки в стороны, трогать живот, махать рукой на прощание, потирать руки, хлопать руками над головой, сжимать кулаки, показывать пальцем, кивать головой, до-трагиваться до носа (и других частей лица и тела), вставать/садиться и т. п. Рекомендуются при обучении имитации движениям использовать зеркало, если не удастся имитация лицом к лицу. Использовать задания на имитацию действий, изображенных на фотографиях, картинках [42; 45; 46].

3. Формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками [48, с. 89]

Задачи:

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

Примечание. Социально-имитативная игра – это сконструированная ситуация, которая имеет место в реальной жизни ребенка. Детей просят сыграть ту или иную роль или действовать так, как будто все происходит на самом деле. Например, ситуация «Как перейти на другую сторону дороги», «Потерялся магазине», «Остался один дома» и т. п. [18, с. 146–162].

4. Формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе [48, с. 89]

Задачи:

- введение правил безопасного поведения в быту (правила пользование электроприборами), дома и в детском саду, на улицах города, в скверах и парках, в общественных местах (вокзал, магазин), за городом, в лесу, вблизи водоемов на основе отработки стереотипа и эмоционального контакта со взрослыми;
- осмысление отработанных стереотипов по мере возможностей ребенка;

– знакомить с правилами поведения с незнакомыми людьми [18, с. 154–158];

– знакомить со способами взаимодействия с растениями и животными. Закреплять представления о том, что общаться с животными необходимо так, чтобы не причинять вреда ни им, ни себе;

– осмысление отработанных стереотипов по мере возможностей ребенка;

– знание каждым ребенком своего домашнего адреса, телефона, фамилии, имени и отчества родителей [43, с. 174; 48, с. 89].

5. Становление самостоятельности [48, с. 89]

Задачи:

– продолжение обучения использованию расписаний;

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

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

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

6. Развитие социального и эмоционального интеллекта, развитие эмоциональной отзывчивости, сопереживания [48, с. 89]

Задачи:

– формировать умение эмоционально выделять людей, то есть развивать уровень базальной аффективной коммуникации;

– умение воспринимать знаки эмоциональной жизни других людей, различать эти знаки, правильно оценивать их и адекватно на них реагировать;

– формирование чувства привязанности к близким, эмоционального контакта с близкими и с другими людьми;

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

– развитие способности к сопереживанию и эмоциональной отзывчивости (на основе эмоционального контакта,

в ходе совместного опыта различного характера – бытовая деятельность, игра, впечатления от природы, искусства и т. п.) [48, с. 89].

7. Формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества [48, с. 90]

Задачи:

– формирование позитивного отношения к своим действиям в русле особого интереса через эмоциональное заражение, по инструкции на основе эмоционального контакта и/или адекватных видов подкрепления;

– расширение (по возможности) спектра мотивирующих факторов;

– формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества на основе мотивации, адекватной уровню развития ребенка и ситуации [48, с. 90].

8. Развитие целенаправленности и саморегуляции собственных действий [48, с. 90]

Задачи:

– формирование целенаправленности на основе особого интереса и/или адекватного подкрепления;

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

9. Усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности. Формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в организации [48, с. 90]

Задачи:

– обучение формальному следованию правилам поведения соответствующим нормами 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 [48, с. 90].

10. *Формирование способности к спонтанному и произвольному общению* [48, с. 91].

Задачи:

- создание условий для становления спонтанного общения: полное (или в значительной степени) преодоление проблем физической и психической самоидентификации;
- наличие коммуникативной инициативы и средств ее структурирования и разворачивания;
- мотивация к общению;
- возможность реципрочно (взаимно, т. е. поведение одного участника взаимодействия, влияет на поведение другого участника так, что поведение обоих участников становится более похожим; пример реципрочности коммуникации является улыбка младенца в ответ на улыбку родителя); использовать средства коммуникации (не обязательно вербальные);
- использовать возможность произвольной коммуникации (по просьбе других людей – родителей, специалистов, друзей и т. д.) [48, с. 91].

2.5.2. Основной этап. Основные направления педагогической работы с детьми с РАС по образовательной области «Познавательное развитие»

Цели и задачи образовательной области, примерный перечень программ и пособий представлены в данной АООП в разделе 2.3.2. Развитие познавательной деятельности ребенка с РАС в значительной степени пересекается с развитием речи, сенсорной и социально-коммуникативной сфер.

Поэтому основными направлениями по реализации образовательной области «Познавательное развитие являются [48, с. 92–94]:

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

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

3. Развитие воображения и творческой активности.

4. Становление сознания.

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

Однако, выделенные основные направления по познавательному развитию детей с РАС доступны не во всех случаях и в разной степени.

Рассмотрим более подробно каждое направление образовательной области «Познавательное развитие».

1. Формирование первичных представлений об объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира: представлений о форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др. [48, с. 92]

Задачи:

– обучение невербальным предпосылкам интеллекта с использованием соотнесения и различения одинаковых предметов, предметов и их изображений, по признакам формы, цвета, размера с целью формирования первичных представлений о форме, цвете, размере (как подготовка к восприятию целостного зрительного образа);

– соотнесение количества (больше – меньше – равно);

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

– различные варианты ранжирования (сериации) расположение собранных данных в определенной последовательности (в порядке убывания или нарастания каких-то показателей) и соответственно определение места в этом ряду каждого исследуемого признака; предлагается следующие упражнения: построение сериационного ряда по образцу; продолжение начатого ряда; построение рядов по правилу от начальной точки;

построение по правилу с самостоятельным определением начальной точки ряда; построение ряда от любого элемента; поиск пропущенных элементов ряда;

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

– сличение звуков по высоте, силе, тембру; ритму и темпу звучания (как подготовка к восприятию целостного звукового образа – дается сложнее из-за преимущественно сукцессивного (последовательного) характера звукового воздействия);

– сличение различных материалов по фактуре и др. характеристикам;

– формирование первичных представлений о пространстве и времени, движении и покое;

– создание предпосылок для формирования представлений о причинно-следственных связях.

2. Развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации. Формирование познавательных действий [48, с. 93]

Задачи:

– формирование и расширение спектра интересов на основе мотивации, адекватных уровню развития ребенка с РАС;

– определение спектра, направленности познавательных действий, с учетом уровня аффективного, когнитивного, речевого, коммуникативного развития ребенка;

– коррекция развития любознательности при РАС, так как спонтанно ее уровень снижен и/или искажен, то есть, как правило, находится в русле особых интересов ребенка с аутизмом.

3. Развитие воображения и творческой активности [48, с. 93]

Для реализации данного направления необходимо обратить внимание на то, что:

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

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

- нарабатывать гибкость реакции, способность приспосабливать ее к определенным конкретным условиям на основе произвольного подражания;
- развитие воображения через доступные формы анализа собственного и чужого опыта.

Если воображение развивается искаженно (оторвано от реальности), необходимо использовать совместную предметно-практическую деятельность и коммуникацию для того, чтобы «заземлить» аутистические фантазии, связать их событиями реальной жизни [48, с. 93].

4. Становление сознания [48, с. 93–94]

Становление сознания при РАС непосредственно зависит от возможности выделения событий внешнего мира (выделение событий и объектов в соответствии с социально принятыми критериями), выделения ребенка себя как физического объекта, выделения другого человека как другого, что доступно только при наличии того или иного уровня рефлексии (умение осмысливать и анализировать свое собственное внутренне состояние).

Рефлексия предполагает оценку в двух аспектах:

- эмоциональном (понравилось – не понравилось, было хорошо или плохо и почему);
 - смысловом (почему это важно, зачем мы это делали).
- Например, ребенку предлагается продолжить высказывание «Я не знал... Теперь знаю, как нарисовать медведя».

Рефлексия деятельности организуется в конце занятия.

Для рефлексии эмоционального состояния и настроения рекомендуется использовать карточки со смайликами, цветные карточки, карточки эмоций ребенка (радостный, улыбающийся, грустный, сердитый, плачущий). Например, после занятия предложить выбрать карточку с изображением эмоции или цвета.

Другие виды рефлексии в работе с дошкольниками не используются.

Как отмечают авторы проекта АООП ДО детей раннего и дошкольного возраста с РАС (2018) становление сознания может происходить очень по-разному, поэтому этот подраздел является итогом коррекционной работы и детальной конкретизации не подлежит.

5. *Формирование первичных представлений о малой Родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира* [48, с. 94].

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

Примечание. Конкретизация представлений, обозначенных в этом направлении возможна только в рамках индивидуального коррекционно-развивающего плана и адаптированной образовательной программы (АОП) и достижимо не для всех детей с РАС.

2.5.3. Основной этап. Основные направления педагогической работы с детьми с РАС по образовательной области «Речевое развитие»

Цели и задачи образовательной области, примерный перечень программ и пособий представлены в данной АООП в разделе 2.3.3. На Основном этапе работа по речевому развитию, начатая в предыдущих этапах, продолжается, частично перекрываясь, но уже в условиях группы, если это доступно ребенку [48, с. 91].

Основные направления коррекционной работы по речевому развитию ребенка с РАС

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

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

3. Развитие речевого творчества.

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

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

Рассмотрим каждое направление более подробно.

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

Как отмечается в проекте, из этого направления на основном этапе сохраняет актуальность только увеличение числа спонтанных высказываний [48, с. 91].

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

Задачи:

- совершенствовать конвенциональные формы общения;
- расширять спектр навыков коммуникации в сложной ситуации;
- расширять спектр жизненных ситуаций, применительно к которым сформированы навыки общения;
- развивать навыки диалога, речевого реципрокного (взаимного) взаимодействия.

3. *Развитие речевого творчества*

Задача: формирование спонтанного (самостоятельного) речевого общения. Развитие речевого творчества является далеко не всегда достижимой в работе с ребенком с РАС [48, с. 91].

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

Освоение данного раздела возможно:

- при сформированности понимания речи с учетом степени пресыщаемости и утомляемости ребенка;
- при правильном подборе текстов (доступность по содержанию (с учетом особенностей воображения, способности ребенка к реперезентации (представлению) психической жизни других людей и переноса содержания на другие условия);

- в связи с жизнью самого ребенка и его интересами, доступности по объему;
- при контроле за пониманием содержания текстов.

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

Начинать это направление работы следует как можно раньше, но основной ее объем приходится на пропедевтический период [48, с. 91].

Методические рекомендации

На занятиях по развитию речи на данном этапе необходимо специальное обучение ребенка:

- абстрактным понятиям,
- пониманию синонимов,
- разбору ключевых понятий,
- ответам на вопросы,
- выделению главной мысли, осмысленному восприятию текста.

Использовать приемы альтернативной коммуникации жесты, пиктограммы, картинки, фотографии, картиночные символы коммуникаций (PCS), коммуникативные книги, таблицы, система обучения коммуникации «PECS» и др.

Примечание. Методические рекомендации по развитию речи детей с РАС приведены в АООП в разделе: Этап ранней помощи. Основные направления педагогической работы с детьми группы повышенного риска формирования расстройств аутистического спектра по образовательной области «Речевое развитие», которые актуальны в работе с воспитанниками как на начальном, так и на основном этапе по данному направлению.

2.5.4. Основной этап. Основные направления педагогической работы с детьми с РАС по образовательной области «Художественно-эстетическое развитие»

Цели и задачи образовательной области, примерный перечень программ и пособий представлены в данной АООП в разделе 2.3.4. В проекте АООП ДО детей раннего и дошкольного

возраста с РАС (2018) указано, что содержание образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» в работе с воспитанниками с РАС может реализовано далеко не во всех случаях, а если освоено, то только частично [48, с. 94]. Однако возможно использование средств художественно-эстетического воздействия в коррекционно-развивающих целях, так как это положение подтверждается педагогическим опытом работы с данной категорией детей.

Основные особенности реализации содержания образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» в работе с воспитанниками с РАС [48, с. 94–95].

1. Детям с аутизмом более доступно для эстетического восприятия то, что допускает симультанное (одновременное) восприятие (изобразительное искусство, различные природные явления) или осуществляет прямое эмоционально-эстетическое воздействие (музыка).

2. Произведения литературы воспринимаются сложнее, поскольку психическая жизнь героев произведений, понимание причин их поступков, мотивов их поведения доступны неполно и/или искаженно и далеко не всем детям.

3. Детям с аутизмом часто нравятся стихи, песни, но их привлекает ритмически организованная речь, смысл же часто понимается ограниченно или не понимается вообще.

4. Трудно воспринимается смысл сказок, пословиц, поговорок из-за проблем с восприятием сюжета, наличием метафор, скрытого смысла и др.

5. Самостоятельная творческая деятельность детей с аутизмом (изобразительная, конструктивно-модельная, музыкальная и др.), она чаще всего не свободна от черт, обусловленных аутистическим расстройством – стереотипности, фиксированности на объектах и явлениях особого интереса ребенка (включая оторванные от жизни фантазии).

6. Иногда дети с аутизмом обнаруживают хорошие способности – вплоть до одаренности и таланта в различных видах искусства. Поэтому возможны занятия соответствующим видом искусства в доступной форме и объеме для ребенка (музыкальные занятия, варианты изобразительной деятельности) [48, с. 95].

7. Оба явления – аутистические проявления и одаренность – требуют внимательного, деликатного и квалифицированного сопровождения в условиях ДОУ [48, с. 95].

Примечание. Методические рекомендации по изобразительной деятельности детей с РАС приведены в АООП в разделе: Этап ранней помощи. Основные направления педагогической работы с детьми группы повышенного риска формирования расстройств аутистического спектра по образовательной области «Художественно-эстетическое развитие», которые актуальны в работе с воспитанниками как на начальном, так и на основном этапе по данному направлению.

2.5.5. Основной этап. Основные направления педагогической работы с детьми с РАС по образовательной области «Физическое развитие»

Цели и задачи образовательной области, примерный перечень программ и пособий представлены в данной АООП в разделе 2.3.5. Реализация содержания образовательной области «Физическое развитие» требует особого внимания со стороны специалистов ДОУ [48, с. 95–96].

Во-первых, такие задачи как организация и контроль двигательной активности, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость; правильное формирование опорно-двигательной системы организма, развитие 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) очень важны не только для физического развития ребенка с аутизмом, но также как вспомогательный фактор для коррекции аутистических расстройств.

Во-вторых, занятия физкультурой, контролируемая двигательная активность являются вспомогательным фактором профилактики, контроля и снижения гиперактивности ребенка с РАС.

В-третьих, основная особенность – выполнение упражнений по подражанию движениям взрослого и словесной инструкции

(нужно отработать заранее навыки произвольного подражания и понимание речи).

В-четвертых, такие задачи как формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере; становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.) доступны далеко не всем детям с аутизмом и не являются первостепенно важными.

В-пятых, развитие представлений о здоровом образе жизни и связанными с ним нормами и правилами возможны не во всех случаях и сначала только через формирование соответствующих стереотипов, привычек с последующим осмыслением на доступном ребенку уровне [48, с. 95–96].

Методические рекомендации по физическому развитию детей с РАС приведены в АООП в разделе 2.3.5.5: Этап ранней помощи. Основные направления педагогической работы с детьми группы повышенного риска формирования расстройств аутистического спектра по образовательной области «Физическое развитие», которые актуальны в работе с воспитанниками как на начальном, так и на основном этапе по данной образовательной области.

Резюме. Выделенные особенности реализации содержания образовательных областей на Основном этапе дошкольного образования детей с аутизмом позволяют сделать вывод о том, что основной его целью является продолжение начатой на предыдущих этапах коррекционно-развивающей работы с проблемами (прежде всего, социально-коммуникативными и речевыми), обусловленными аутизмом, что в конечном итоге поможет детям освоить содержание образовательных областей.

Индивидуальные планы коррекционно-развивающей работы, адаптированные образовательные программы (АОП) должны включать содержание образовательных областей, быть адаптированы для детей с РАС в соответствии с особенностями, свойственными аутизму, и каждому ребенку с аутизмом индивидуально.

Адаптация АООП 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 АООП дошкольного образования, планировать индивидуальную работу по актуальным для данного ребенка темам программы [48, с. 41].

2.6. Пропедевтический этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра. Основные направления и задачи

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 [48, с. 41].

Для воспитанников с РАС переход от дошкольного образования к начальному общему образованию происходит значительно сложнее и обязательно требует подготовки, причем для детей с разной выраженностью нарушений (прежде всего, аутистических, но и других) подход к такой подготовке должен быть дифференцированным [48, с. 41–42, 96].

Необходимо заметить, что начало пропедевтического периода для каждого ребенка определяется индивидуально в зависимости от уровня тяжести аутистических расстройств и вероятных перспектив начального основного образования (НОО).

Цель пропедевтического этапа: подготовить ребенка с аутизмом к школьному обучению

Задачи подготовки ребенка с РАС к школе подразделяются на группы [48, с. 96]:

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

Следует обратить особое внимание на индивидуальный подход к обучению, неодинаковую значимость перечисленных выше групп задач подготовки к школе для детей с разными уровнями тяжести аутистических расстройств.

Внимание! Если социально-коммуникативные, поведенческие и организационные навыки, а также готовность в плане жизненных компетенций значимы и важны так или иначе для всех детей с РАС, то академическая подготовка актуальна, прежде всего, для детей с первым уровнем тяжести аутистических расстройств [48, с. 42].

Как отмечается в проекте АООП ДО детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (2018), усвоение программ пропедевтического периода 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 ведет к увеличению процента индивидуального обучения и понижению уровня варианта АООП НОО [48, с. 42].

Рассмотрим содержание направлений и задач пропедевтического этапа, которые планируются как в календарных планах, так и в индивидуальных коррекционно-развивающих планах, и в адаптированных образовательных программах (АОП).

2.6.1. Пропедевтический этап дошкольного образования. Формирование социально-коммуникативных функций у детей с аутизмом

Социально-коммуникативные навыки [48, с. 97–98]

Это когда ребенок:

- способен к реципрокному (взаимному) 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 партнером;
- обменивается мнениями, идеями, фактами;

– воспринимает и оценивает ответную реакцию, устанавливает обратную связь, корректирует параметры общения.

Однако дети с аутизмом к школьному возрасту достигают такого уровня коммуникативного развития крайне редко (скорее никогда), особенно в том, что касается гибкого взаимодействия с партнером и инициации контакта [48, с. 97].

Но для ребенка с аутизмом необходим минимальный уровень развития коммуникации и коммуникативных навыков, необходимый для обучения в классе это:

– отсутствие негативизма к пребыванию в одном помещении с другими детьми;

– способность принимать на слух фронтальную (в самом крайнем случае индивидуальную) инструкцию.

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

Официальные документы запрещают устанавливать в дошкольном образовании обязательный уровень итоговых результатов [49; 50].

Для детей с РАС, учитывая особенности их развития и, в частности, в пропедевтическом периоде этого делать тем более нельзя. Это относится к любой образовательной области и к любому направлению коррекции, в том числе и к коррекции коммуникативных и речевых нарушений.

Из этого следует, что в пропедевтическом этапе задачами социально-коммуникативного развития являются следующие:

– развивать потребности в общении;

– развивать формы коммуникации адекватные возможностям ребенка, 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 со сверстниками и педагогами на уроках и во внеурочное время;

– соблюдать регламент поведения в школе [48, с. 97–98].

2.6.2. Пропедевтический этап дошкольного образования. Коррекция проблемного поведения как фактор готовности ребенка с аутизмом к школьному обучению

Как отмечают авторы проекта АООП ДО детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (2018), коррекционную работу, направленную на преодоление проблемного поведения, начинают уже 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 [48, с. 98].

Внимание! Коррекция проблемного поведения будет более успешной, если обратить внимание на следующие особенности:

- виды проблемного поведения ребенка с РАС в разной степени устойчивы к лечебно-коррекционным воздействиям, что связано со многими причинами, в том числе с особенностями их генеза;
- агрессия и самоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные крики, плач, смех, негативизм либо относятся к искаженным формам реакции ребенка на те или иные ситуации, либо возникают вследствие эндогенных (внутренних) причин.

Поэтому в одних случаях принципиально возможна психолого-педагогическая коррекция, но при необходимости используется медикаментозная поддержка. В других случаях на первом плане медикаментозное лечение, но в сочетании с психолого-педагогическими методами коррекции. Однако возможны случаи смешанного генеза. Из этого следует, что конкретные решения коррекции проблемного поведения ребенка с РАС всегда индивидуальны [48, с. 98].

В целях психолого-педагогической коррекции чаще всего используются методы прикладного анализа поведения, в случае более легких форм могут быть использованы и подходы, ориентированные на эмоционально-смысловое психотерапевтическое воздействие (О. Е. Никольская). Наличие эндогенной составляющей, тяжелая степень выраженности поведенческих проблем (независимо

от их генеза) требуют обращения к детскому психиатру для решения вопроса о медикаментозном лечении [48, с. 99].

На пропедевтическом этапе необходимо учитывать фактор времени. Так как несформированность к определенному возрасту поведенческих норм и правил может повлечь за собой установление индивидуального обучения и/или снизить уровень АООП. Поэтому на практике может появиться необходимость продлить дошкольное детство, отсрочить поступление в школу до восьми лет, чтобы полнее раскрыть возможности ребенка, однако это получается не всегда [48, с. 99].

В последние годы все большее значение в картине проявлений проблемного поведения ребенка с РАС обусловлены особенностями семейного воспитания. В настоящее время более напряженный темп жизни, высокая занятость родителей приводят к тому, что у детей стало значительно больше возможностей погружения в виртуальный мир (планшеты, смартфоны и т. п.). Вызывают тревогу современные детские мультфильмы, которые в большинстве своем имеют высокую степень виртуализации, поэтому без комментария взрослых, без их эмоциональных реакций – это просто мелькание зрительных и звуковых раздражителей и источник неполного и искаженного понимания ребенком ситуации и переживания героев.

В случаях с ребенком с аутизмом «возвращение» в реальный мир становится отрывом его от привлекательных занятий, требует включиться ребенка и взрослых в более сложную и не всегда предсказуемую систему отношений, что в итоге такие изменения часто провоцируют эпизоды проблемного поведения.

Пути уменьшения вероятности возникновения эпизодов проблемного поведения ребенка с РАС:

- правильная организация взаимодействия ребенка с членами семьи;
- положительный эмоциональный фон;
- внимание к ребенку не только тогда, когда он плохо себя ведет;
- одобрение и поощрение успехов и достижений;
- отсутствие подкрепления нежелательных форм поведения и их игнорирование и др.

Все вышеперечисленные пути преодоления проблемного поведения ребенка не могут полностью решить его проблемы, поэтому необходимы совместные усилия семьи и специалистов [48, с. 99].

2.6.3. Пропедевтический этап дошкольного образования. Организационные проблемы перехода ребенка с аутизмом к обучению в школе

Основная цель данного направления пропедевтического периода: адаптировать ребенка с РАС к укладу школьной жизни, организации учебного процесса [48, с. 100].

Это предполагает соблюдение ребенком с РАС следующих требований школьной жизни:

- выдерживать урок продолжительностью 30–40 минут, сохраняя достаточный уровень работоспособности;
- спокойно относиться к чередованию уроков и перемен (что с учетом стереотипности детей с аутизмом не всегда легко);
- правильно реагировать на звонки, так как возможна гиперсензитивность (сверхчувствительность) 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 ребенка с аутизмом усвоение этих и других правил поведения сопряжено с большими трудностями, которые без специальной помощи преодолеть сложно, а чаще невозможно [48, с. 100].

Методические рекомендации для решения организационных проблем перехода ребенка с аутизмом к обучению в школе

1. Использовать эмоционально ориентированные методические подходы, которые предполагают постепенное формирование у ребенка с РАС новый образ (паттерн) эмоциональных смыслов через:

- объяснение ситуаций, приобретение и осмысление нового опыта в различных ситуациях, необходимых для школьного обучения;
- ролевые игры, разбор жизненных ситуаций, составление сценариев поведения и другие методические решения.

Если есть шанс, что такой подход будет воспринят хотя бы частично, но, несомненно, должен использоваться, но во многих случаях (особенно при тяжелых и осложненных формах РАС) его эффективность для решения проблем поведения недостаточна [48, с. 100].

2. Формировать стереотип учебного поведения в рамках АВА на индивидуальных занятиях, который проводится с самого начала коррекционной работы и продолжается столько времени, сколько необходимо.

3. В пропедевтическом периоде необходимо распространить «учебный стереотип» на весь уклад школьной жизни.

Поэтому вне зависимости от избранного методического подхода, следует с самого начала планировать подготовку к школе так, как организована поурочная система, но с некоторыми отличиями [48, с. 100–101]:

1. Индивидуально подбирается оптимальное для занятий время дня (лучше всего – утром, как в школе).

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

3. Сначала продолжительность одного занятия, дневной и недельный объем нагрузки определяются с учетом пресыщаемости и истощаемости ребенка, но в последствии постепенно объем и продолжительность занятий необходимо приближать к нормативам школы.

4. Обучение проводится по индивидуальной программе, которая учитывает умения и навыки ребенка (коммуникативные, поведенческие, интеллектуальные) и по мере возможности приближена к предполагаемому уровню АООП НОО обучающихся с РАС, но особенно следует помнить о неравномерности развития всех психических функций, включая интеллектуальные.

5. Начинать следует с программ, основанных на тех видах деятельности, в которых ребенок успешен (то же относится и к проведению каждого отдельного занятия).

6. Чередовать виды деятельности с целью профилактики пресыщения.

7. По мере развития коммуникации и овладения навыками общения необходимо постепенно переходить от индивидуальных к групповым формам работы.

8. В течение занятий ребенок должен постоянно находиться в структурированной ситуации. А это значит, что перемены проходят организованно и по заранее спланированной программе (возможны спортивные занятия, доступные игры, прогулки в группе или с тьютором, прием пищи и т. п.) [48, с. 100–101].

4. 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 практика, недостаточная организация поведения (или тем более ее отсутствие) у ребенка с аутизмом не только приводит к ненужным конфликтам с окружающими, но и мешает освоению академической программы. Поэтому для смягчения поведенческих проблем ребенка, необходима четкая, стабильная организация учебного процесса, формирующая «учебный стереотип на уровне школы» [48, с. 101].

2.6.4. Пропедевтический этап дошкольного образования.

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

Предполагается, что ребенок, поступающий в первый класс, должен решать вопросы, связанные с гигиеной и самообслуживанием, т. е. самостоятельно раздеваться и одеваться, самостоятельно принимать пищу, справляться со своими проблемами в туалете и т. п. Поэтому формированием навыков самообслуживания у ребенка с РАС нужно начинать решать в раннем детстве на основе тесного сотрудничества специалистов ДООУ и семьи. Если же это по каким-то причинам не получилось, то в пропедевтическом периоде дошкольного образования нужно разрабатывать индивидуальные программы, направленные на ускоренное решение трудностей в формировании навыков самообслуживания.

Необходимо заметить, что эти вопросы касаются в основном детей с тяжелыми и осложненными формами РАС или детей, которых в дошкольном возрасте воспитывали по типу гиперопеки. Решение этих проблем в возрасте 5–6 лет возможно в русле АВА.

Обратить особое внимание на обучение воспитанников пользоваться предметами домашнего обихода, овладению различными действиями с ними: открывать и закрывать дверь, пользоваться дверной ручкой, ключом, задвижкой; выдвигать и задвигать ящики; открывать и закрывать кран; пользоваться осветительными приборами; включать и выключать телевизор, регулировать силу звука; вести разговор по телефону, правильно набирать номер и т. д. Ребенок, поступающий в школу, должен уметь самостоятельно одеваться, раздеваться, застегивать и расстегивать пуговицы, кнопки и молнии, снимать и надевать обувь, не путая правую и левую ногу, расшнуровывать и зашнуровывать ботинки; самостоятельно есть, пить из чашки, уметь пользоваться столовыми приборами (ложкой, вилкой) и салфеткой, носовым платком, зубной щеткой, расческой, уметь мыть руки, умываться, вытираться.

Специалисты дошкольной организации и семья должны сделать так, чтобы к началу школьного обучения проблемы ребенка были в достаточной степени смягчены, а лучше преодолены, так как в условиях большинства видов школ обучение этим навыкам и реализация соответствующих форм сопровождения затруднены [48, с. 102].

Методические рекомендации, направленные на формирования навыков самообслуживания и бытовым навыкам рассмотрены в АООП в разделе 2.3.1.1. Этап ранней помощи. Основные направления педагогической работы с детьми группы повышенного риска формирования расстройств аутистического спектра по образовательной области «Социально-коммуникативное развитие».

2.6.5. Пропедевтический этап дошкольного образования. Академические навыки необходимые для обучения в школе

Необходимо обратить внимание на то, что такие задачи как социально-коммуникативные, поведенческие, организационные, навыки самообслуживания и бытовые навыки решить своевременно и в полной мере не удастся, то интеллектуальные

возможности ребенка не исключают в принципе обучения по тому или иному варианту АООП НОО обучающихся с РАС (иногда даже по 8.4), поэтому это обуславливает необходимость целенаправленно осуществлять подготовку в ДОУ к школьному обучению [48, с. 102].

2.6.5.1. Методические рекомендации, направленные на формирование у ребенка с РАС стереотипа учебного поведения

Прежде, чем рассмотреть основное содержание по формированию академических навыков считаем целесообразным привести методические рекомендации, направленные на формирование у ребенка с РАС стереотипа учебного поведения, которые необходимо использовать как на этапе ранней помощи, так и начальном, основном и пропедевтических этапах обучения воспитанников [10].

Методические рекомендации, направленные на формирование стереотипа учебного поведения

1. На первых занятиях требования к организованности, произвольному сосредоточению ребенка не предъявляются, усадив ребенка с аутизмом за стол, педагогу не следует рассчитывать на его произвольное сосредоточение, поэтому с целью предотвращения негативного отношения к учебным занятиям ребенку предоставляется возможность делать с предложенным материалом то, что он захочет, особенно актуально на этапах ранней помощи и начального обучения.

2. Объяснения должны быть простыми, повторяющимися по несколько раз, в одной и той же последовательности, одними и теми же словами.

3. Речевые инструкции предъявлять голосом разной громкости, с обращением особого внимания на тональность.

4. Не говорить с ребенком громким голосом, в процессе общения с ребенком целесообразно переходить на шепотную речь.

5. Для формирования учебного поведения педагогам следует в занятия включать уже разработанный и осмысленный порядок жизни ребенка, проводить в одно и то же время в определенном месте или отдельной комнате, так как ребенок посте-

пенно привыкает к тому, что в комнате, где он играет, стоит специальный стол, за которым не развлекаются, а занимаются.

6. Место для занятий должно быть таким, чтобы ни что не отвлекало ребенка и его зрительное поле было максимально организовано. Поэтому целесообразно, чтобы педагог и ребенок, садясь за учебный стол, оказывались лицом к стене, а не к комнате, заполненной игрушками и пособиями, и не к двери, которую кто-то может открыть и этим помешать занятию.

7. На рабочем столе должно находиться только то, что понадобится для проведения одного конкретного занятия. Остальные материалы педагог может держать под рукой на полке или в ящике, вне поля зрения ребенка, и доставать их по мере необходимости, убирая предыдущие. При этом ребенок четко усваивает последовательность, которую ему предлагает взрослый.

8. На первых этапах работы следует подбирать такие задания, с которыми он обязательно справится (ситуация успеха), так как ребенку с аутизмом трудно осваивать любой новый вид деятельности, можно предложить какие-либо заведомо приятные виды занятий: выкладывание мозаики и пазлов, кубики, которые можно группировать по цвету, краски или фломастеры, которыми можно рисовать или просто закрашивать, глину и пластилин, ножницы и цветную бумагу и т. п. Это доставляет ребенку приятные сенсорные ощущения.

9. Занятие может продолжаться несколько минут, причем в конце педагог обязательно говорит ребенку, что он «хорошо позанимался и выполнил задание». Похвала педагога помогут закрепить успех и повысить уверенность ребенка, даже если реакция ребенка внешне не проявляется. Помнить, что даже минимальная активность ребенка с РАС требует обязательного поощрения.

10. Если ребенок не принимает инструкций и правил, которые ему предлагаются, то ни в коем случае нельзя их насильно снова повторять или предлагать. В таких случаях лучше наблюдать за ребенком, что и как хочет делать он сам, подыграть ему, заняться тем, что ему интересно. Это поможет наладить с ребенком контакт;

11. Помнить, что на начальной стадии формирования стереотипа учебного поведения не надо пытаться делать занятия

разнообразными по содержанию. Если ребенку понравилось какое-то задание, если он его принял, то на последующих занятиях надо опять начинать с привычного, понравившегося задания, внося в него разнообразие за счет новых деталей.

12. Для формирования мотивации ребенка к обучению, потребности в диалоге, взрослый может во время проведения занятий с согласия ребенка поменяться с ним ролями. Пусть ребенок попытается объяснить «непонятливому» взрослому, как выполнять то или иное задание. В этом случае он почувствует свою значимость (я – как взрослый!), будет понимать цель своих действий (чтобы взрослый «понял» объяснения и сделал все правильно). Это поможет ребенку понять, что с помощью речи можно наладить контакт со сверстниками и взрослыми.

13. Ребенок должен знать, что делать в первую очередь, какую последовательность действий совершать, как закончить, поэтому с этой целью в группе (кабинете специалиста) можно разместить пооперационные карты, на которых в виде символов обозначена четкая последовательность действий. Например, можно использовать алгоритм, отражающий нужную последовательность действий ребенка при сборах на прогулку, можно использовать пооперационные карты на шкафчике в раздевалке («Собираемся на прогулку») или при выполнении задания (лепка грибочка, в игре, «Собери матрешку» и т. п.).

14. Понравившиеся виды деятельности даются ребенку всегда в определенной последовательности, к которой он привыкает: например, сначала рисуем, потом подписываем все на рисунке, затем гимнастика для пальчиков и счет.

15. Любые задания предлагаются ребенку в наглядной форме.

16. Для ориентировки на рабочем столе, желательно сделать на нем разметку, а именно нарисовать контуры тетради или листа, линейки, ручки. Тогда ему легче будет привыкнуть к своему столу и понять, что от него требуется.

17. В работе с некоторыми детьми эффективным является использование метода «рука в руке», т. е. педагог в буквальном смысле руками ребенка лепит или пишет, или рисует вместе с ним, держа один карандаш, кисточку. Помнить, что телесный контакт, а также упражнения на расслабление будут способствовать снижению уровня тревожности ребенка [10].

2.6.5.2. Методические рекомендации, направленные на обучение детей с РАС чтению

Необходимо заметить, что обучение детей с аутизмом академическим навыкам (чтение и письмо, математические представления) существенно отличается от обучения детей с типичным развитием, поэтому необходимо учитывать методические рекомендации учителям-логопедам, учителям дефектологам, педагогам-психологам и воспитателям, воспитывающих детей с РАС. Рассмотрите содержание рекомендаций по видам академических навыков.

Методические рекомендации, направленные на обучение детей с РАС чтению [48, с. 103–106]

Многим детям с аутизмом обучение технике чтения дается легче, чем другие академические предметы, но при условии, если в процессе обучения учитываются особенности развития ребенка с аутизмом, которые обуславливают содержание методических рекомендаций, направленных на обучение ребенка с аутизмом чтению [48, с. 103–106].

1. В связи с хорошими возможностями зрительного восприятия большинство детей с РАС овладевают лучше чтением, чем письмом или основами математики. 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.

2. Обучение чтению начинать с изучения букв и установлению звукобуквенных соотношений.

Внимание!

– 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 начинать с изучения звуков с предъявлением ребенку букв. Используемый дидактический материал может быть разным: объемные буквы деревянные, от магнитной азбуки, вырезанные из картона, карточки с изображением букв и др.

– Недопустимо использовать тексты, в которых слова разделены на слоги (например, «дя-дя», «во-ро-на» и т. п.), так как это может зафиксировать у ребенка 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. Возможно, 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, таких как обозначать свое желание, согласие или несогласие с ситуацией и т. д. [48, с. 103].

– На следующем этапе следует перейти к слогам: карточки со слогами предъявлять 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 увеличивать 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, поэтому 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 ребенком по составлению слов может потребовать длительного времени, так как прочтение слов со стечением согласных (стол, книга, пирамидка и т. п.) и длинных (трехсложные и более) слов осваивается ребенком с аутизмом с трудом [48, с. 104].

– Затем учить составлять простые предложения сначала из тех слов, которые ребенок умеет читать на фланелеграфе или на магнитной доске; потом предъявляем карточки с теми же предложениями, которые составляли без картинок и, если ребенок прочитывает предложение, показываем картинку с изображением прочитанного.

– Наибольшую трудность вызывает прочтение глаголов, в этих случаях ребенку следует оказать помощь. Хорошие результаты дает демонстрация коротких (не более одной минуты) видеосюжетов, иллюстрирующих одно простое действие с письменным и звуковым сопровождением: изображение – кто-то пьет из чашки (какой-то другой ребенок или взрослый) сопровождается звучащим и письменным словом «Пьет». В дальнейшем звучащий и письменный текст усложняется до простого предложения: «Мальчик пьет», «Мальчик пьет из чашки» [48, с. 104].

Внимание! При переходе к картинкам, изображающим действие, нельзя использовать такие картинки, где действуют (пьют, причесываются, разговаривают по телефону и т. п.) животные, так как при аутизме перенос на аналогичные действия людей дается сложно, так как восприятие симультанно и часто снижен уровень абстрактного мышления. [48, с. 104].

3. Иногда отмечают, что наиболее перспективным методом – особенно для детей с тяжелыми формами аутизма – на начальном этапе является глобальное чтение по Марии Монтессори [48, с. 104].

Как отмечают авторы Проекта, глобальное чтение чтением не является: это запоминание графического изображения слов (чему способствует симультанность восприятия при аутизме), буквенное изображение слова ставится в соответствие определенному предмету (с действиями – сложнее), выйти на реализацию большинства функций речи в рамках этого подхода невозможно. Поэтому использовать глобальное чтение целесообразно в тех случаях, когда упорные, длительные попытки использовать послоговое и полуглобальное чтение оказываются неуспешными или бесперспективными.

Однако, 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 [48, с. 105].

4. Чтобы мотивировать аутичного ребенка 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. Для мотивации можно использовать интерес ребенка к содержанию читаемого, различные социальные варианты мотивации. [48, с. 105].

5. При РАС понимание прочитанного дается ребенку, как правило, с трудом и часто требует длительного обучения

Необходимо еще 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 [48, с. 105].

6. 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, так как потом очень трудно перейти к другим темам.

7. Механическая и смысловая составляющие чтения у ребенка с аутизмом развиваются асинхронно, так это обусловлено неравномерностью развития их психических функций, поэтому у ребенка 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 удается достичь желаемого до перехода ребенка с аутизмом в школу.

8. 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.

9. Если ребенок научился технически читать хорошо, но с пониманием прочитанного есть затруднения, то помогает ведение дневника о путешествиях, каникулах, любых интересных и приятных событиях жизни ребенка. 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, напоминая пережитый момент, провести, подчеркнуть параллели и, напротив, различия ситуаций.

Более того, возникает возможность ощутить развитие жизни во времени, представить, понять широту временных границ окружающего, выйти на уровень более целостного восприятия и понимания жизни [48, с. 106].

Необходимо помнить, что обучение чтению ребенка с РАС в дошкольном возрасте исключительно важно для развития речи и для обучения письму.

2.6.5.3. Методические рекомендации, направленные на обучение детей с РАС письму

Обучение письму является самым трудным видом деятельности для большинства детей с РАС при подготовке к школе.

Это обусловлено тем, что еще в раннем возрасте у аутичных детей очень часто наблюдается стойкий негативизм к рисованию и другим видам графической деятельности. Основная причина – это нарушение развития общей и мелкой моторики, зрительно-моторной координации, согласованности действий обеих рук, и эти нарушения часто влекут за собой страх графической деятельности вообще и в дальнейшем негативизм к рисованию и письму.

Но необходимо научить ребенка письму, (как бы это не было трудно), так как письменная речь одна из форм общения и речи в целом (в некоторых случаях основная для человека с аутизмом, например, Соня Шаталова «Я не немая, я говорю». М., 2015) и письмо активно способствует общему развитию ребенка [48, с. 106].

Из всего сказанного следует, что при обучении ребенка с РАС письму необходима направленная коррекционная работа по развитию общей и тонкой моторики, зрительно-моторной координации, зрительно-пространственного восприятия, и нужно начинать как можно в более раннем возрасте.

Методические рекомендации, направленные на обучение детей письму

Обучение письму предполагает проведение подготовительного этапа, направленного на решение следующих задач [48, с. 107].

1. Определить уровень психофизиологической готовности ребенка к обучению письму. Это предполагает учет его интеллектуальных и моторных возможностей, сформированность произвольной деятельности, выраженность стереотипных проявлений, особенности мотивационной сферы, возраст.

2. Научить ребенка соблюдению гигиенических требований, необходимых при обучении графическим навыкам. Это значит соблюдение ребенком гигиенических требований, таких как правильная посадка, положение ручки в руке, размещение тетради на плоскости стола, достаточная освещенность и правильная направленность света, длительность занятия. Следует отметить, что обучение правильно держать ручку встречает у детей с аутизмом значительные трудности: часто кончик ручки направлен «от ребенка», низкая посадка пальцев на ручке и т. д. Для формирования правильного положения руки на ручке рекомендуется 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 [48, с. 108].

3. Провести работу по развитию пространственных представлений, зрительно-моторной координации. 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. [48, с. 108].

4. Провести подготовительную работу непосредственно с простыми графическими навыками (штриховка, обводка, дорисовка и др.).

Заслуживает внимание точка зрения отечественных ученых М. М. Безруких и Н. А. Федосовой, 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 [48, с. 107].

Для таких детей с их особенностями моторного развития и стереотипностью трудности такого рода выражены в значительно большей степени.

До начала работы с прописями нужно уделить определенное 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 отработывается рисование окружностей против часовой стрелки и элементы букв (в частности, палочка, элементы букв «а», «л», «и», «е» и др.)

Непосредственное обучение письму

1. Когда мы переходим к обучению написанию букв, период использования «копировального метода» должен быть минимально коротким в связи с двумя моментами:

– при копировании ребенок делает это, как правило, неосознанно;

– привыкает к облегченному варианту написания, что при РАС очень легко закрепляется как стереотип.

2. 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).

3. 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).

4. 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 [48, с. 108].

5. 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).

6. 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.

7. Нужно стараться, чтобы ребенок как можно скорее стал писать самостоятельно, пусть понемногу. Обучение письму 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 ребенку можно было закончить строчку самостоятельно [48, с. 109].

Очень важным моментом является последовательность, в которой мы обучаем ребенка писать буквы. Эта последовательность диктуется поставленной задачей (овладение безот-

рывным 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 [48, с. 109]. 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.

8. Сначала нужно освоить написание всех строчных букв, потом – всех заглавных (особенно если ребенок крайне стереотипен в деятельности) [48, с. 109].

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. [48, с. 109–110].

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».

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

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

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

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

Порядок обучения написанию заглавных букв также подчиняется в первую очередь закономерностям графики, а именно [48, с. 110]:

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», «Е», «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» [48, с. 110].

9. Приступать к написанию слов следует по возможности раньше: даже если ребенок 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 [48, с. 110].

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 [48, с. 110].

10. 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 [48, с. 110].

2.6.5.4. Методические рекомендации, направленные на обучение детей с РАС основам математических представлений

Наиболее типичные особенности формирования математических представлений у детей с РАС, обуславливающих трудности обучения ребенка по данному направлению в пропедевтическом периоде [48, с. 111]:

- 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.

Учитывая вышеописанные трудности формирования математических представлений, обуславливает необходимость выделения основных рекомендаций, направленных на развитие математических представлений у детей с аутизмом.

Методические рекомендации, направленные на обучение детей основам математических представлений

1. При обучении детей помнить, что дети с РАС (если нет присоединившихся гипомнестических нарушений) обычно легко запоминают прямой счет, (но обратный счет усваивается значительно хуже), различные вычислительные таблицы (сложения, вычитания), быстро и «правильно» выполняют действия в том порядке, в котором они приведены в таблице. Если предлагать примеры в произвольном порядке (особенно на вычитание), часто дети не-

успешны или решают примеры очень долго. Поэтому такая форма работы не развивает математических представлений, она скорее находится в русле стереотипий ребенка и симультанности (одновременности) восприятия, чем логического мышления [48, с. 111].

Особое внимание привлекает то, что эти навыки и умения изначально практически всегда в той или иной степени формальны, но, во-первых, это проявляется весьма по-разному, и, во-вторых, ее достаточно сложно выявить (особенно в случае относительно легких нарушений), поскольку количественные характеристики сами по себе по определению относительны и в определенном смысле формальны.

2. Учитывать особенности усвоения алгоритмов операций основных математических понятий (число, больше меньше, состав числа, смысл арифметических действий, условий задач и др.). Так в формировании понятия числа можно выделить такие проблемы:

- трудности перехода от количества конкретных предметов к количеству как таковому;

- фиксация на чисто количественных категориях и сложность понимания условия задач с конкретным содержанием. В результате, происходит отрыв от реальности, возникает параллельный мир чисел, математических действий, закономерностей [48, с. 112].

3. В начальном периоде формирования математических представлений необходимо дать понятия сравнения [48, с. 112]:

- «высокий – низкий», «узкий – широкий», «длинный – короткий» и т. д. и «больше – меньше» (не вводя соответствующих знаков действий);

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

- на наглядном материале усвоить счет, количество предметов, 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 присчитывания по единице. Одно из следствий такого рода нарушений – это сложности усвоения состава числа и использования состава числа при проведении счетных операций, особенно устных.

4. Следует правильно называть арифметические действия: НЕ «плюс» и «минус», а «прибавить» или «сложить» и «отнять» или «вычесть», тем самым подчеркивая смысл действия, его содержание, названием математического действия. Есть дети, у которых трудности в осуществлении вычислительных операций менее выражены, или же эти дети вообще их не испытывают. Они легко усваивают алгоритмы вычислений, но лишь формально; применить свои способности к выполнению тех или иных действий могут, но сформулировать задачу и раскрыть смысл результата вычислений – далеко не всегда могут [48, с. 113]. 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.

5. Необходимо подробно объяснить ребенку 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» [48, с. 113].

6. Важно объяснить ребенку, какой задан вопрос и какой ответ мы должны получить в результате решения задачи. Такой алгоритм решения во многих случаях приводит к быстрым хорошим результатам, но некоторым детям необходимо более длительное время для усвоения порядка решения задач.

7. Внимательно контролировать уровень понимания основных математических понятий и соответствие этого уровня состоянию практических умений и навыков.

8. 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 [48, с. 113].

От 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 [48, с. 113].

2.7. Содержание и реализация регионального компонента

Для отражения специфики географических, экологических, климатических, национально-культурных, демографических условий, в которых осуществляется образовательный процесс дошкольного образовательного учреждения, используется Программно-методический комплекс для организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования: Наш дом – Южный Урал / сост. Е. С. Бабунова, В. И. Турченко, Е. Г. Лопатина, Л. В. Градусова, С. Н. Обухова и др. – Челябинск : АБРИС, 2014. – 255 с.

Программа раскрывает логично выстроенное содержание работы с детьми дошкольного возраста, направленное на обеспечение воспитания и развития на идеях народной педагогики. В программе отражены познавательные сведения об истории, жизни, быте народов Южного Урала, их взаимоотношения в быту, семье, труде, об особенностях отношения к природе, специфике игрового и речевого фольклора, особенностях изобразительного искусства. Ценным является то, что программа имеет методические указания, раскрывающие использование средств, методов, приемов в реализации идей народной педаго-

гики. Содержит богатейшее приложение, имеющее практическую направленность.

Цель:

– способствовать развитию личности ребенка на основе использования социокультурного пространства Южно-Уральского региона, обладающего своей историей, культурой, менталитетом;

– приобщать к региональным особенностям родного края, формировать мотивационно-ценностную сферу детей.

Задачи:

1. Формировать чувство патриотизма через изучение истории, географии Южного Урала.

2. Развивать эмоциональную отзывчивость на красоту природы Южного Урала.

3. Развивать у дошкольников интерес к родному городу, его достопримечательностям.

4. Приобщать детей к уральским традициям, которые передаются из поколения к поколению (сказы, легенды, народные игры, танцы).

5. Знакомить детей с профессиями, распространенными на Урале: машиностроители, металлурги, энергетики, шахтеры, животноводы.

6. Выделять положительные изменения, происходящие в родном городе (расширение дорог, строительство новых предприятий, жилых комплексов, возведение архитектурных сооружений, памятников, благоустройство парков культуры и отдыха).

7. Содействовать проявлению инициативности и желанию принимать участие в традициях города (села) и горожан, культурных мероприятиях и социальных акциях.

Решение задач по реализации и освоению содержания регионального компонента может осуществляться как в форме непрерывной образовательной деятельности, так и в форме совместной деятельности при организации режимных моментов через интеграцию различных образовательных областей, но с учетом этапов дошкольного образования, уровня аутистических расстройств и индивидуальных возможностей ребенка.

Формы, методы и приемы организации
образовательного процесса

Организованная образовательная деятельность		Самостоятельная деятельность детей	Образовательная деятельность в семье
непрерывная образовательная деятельность	образовательная деятельность в ходе режимных моментов		
<ul style="list-style-type: none"> – виртуальные путешествия; – экскурсии; – мини-музеи; – рассказы педагога; – дидактические игры; – занимательные показы; – наблюдения; – чтение; – решение проблемных ситуаций; – беседы; – продуктивная деятельность; – творческие проекты 	<ul style="list-style-type: none"> – наблюдение за объектами и явлениями окружающей жизни; – рассматривание произведений искусства, фотографий, иллюстраций; – беседы; – ситуативные разговоры; – труд 	<ul style="list-style-type: none"> – самостоятельная продуктивная деятельность; – сюжетно-ролевые игры; – художественная деятельность; – дидактические игры; – наблюдения; – рассматривание альбомов; – экспериментирование с материалами; – рассматривание предметов искусства 	<ul style="list-style-type: none"> – консультации; – мастер-класс; – конкурсы; – беседы; – участие в коллективной работе; – выставки семейных работ; – экскурсии

Содержание для включения в АООП

Природа Уральского региона (географические, климатические особенности). Животный мир Уральского региона (насекомые, рыбы, птицы, звери). Особенности внешнего вида, питания, размножения. Растительный мир Уральского региона (деревья, кустарники, травы, грибы и др.). Культура и быт народов Уральского региона (быт, национальные праздники, игры). Произведения устного народного творчества: сказки, малые фольклорные жанры (пословицы, загадки, скороговорки и другие).

Решение задач по реализации и освоению содержания регионального компонента осуществляется через интеграцию с задачами различных образовательных областей:

– «Познавательное развитие» (природа Уральского региона, растительный и животный мир, культура и быт народов Южного Урала).

– «Речевое развитие» (произведения устного народного творчества народов Южного Урала).

– «Художественно-эстетическое развитие» (продуктивная деятельность по мотивам устного народного творчества народов Южного Урала).

– «Социально-коммуникативное развитие» (народные игры Уральского региона).

– «Физическое развитие» (подвижные игры народов Уральского региона).

Таблица 4

Реализация содержания регионального компонента образования в разных видах детской деятельности

Интеграция образовательных областей. Виды детской деятельности
<i>Социально-коммуникативное развитие. Познавательное развитие</i>
Сюжетно-ролевые игры: «Дом», «Детский сад», «Семья», «День рождения».
Ситуативный разговор: «Мы любим наш город».
Виртуальные путешествия с использованием мультимедийных презентаций, видеофильмов: «Путешествие по родному городу».
Дидактические игры «Когда это бывает», «Грибная поляна», «Заселим озеро, лес»
Вечер загадок о растениях, животных, птицах насекомых родного края.
Экскурсии совместно с родителями: по городу, в Областной государственный краеведческий музей, в библиотеку, в парк.
Посещение с родителями цирка, зоопарка, театра кукол, парка культуры и отдыха.
Прогулка с родителями по ул. Кирова г. Челябинска с рассмотрением садово-парковой скульптуры.
Подготовка фотоальбомов: «Отдых с семьей на даче», «Моя семья», «Прогулка по городу»

Интеграция образовательных областей. Виды детской деятельности
<i>Социально-коммуникативное развитие. Познавательное развитие. Речевое развитие</i>
Посадка деревьев, уборка участка «Трудовой десант» детей и родителей. Конкурс на лучшую кормушку для птиц, на лучший гербарий
<i>Социально-коммуникативное развитие. Познавательное развитие. Речевое развитие</i>
Заучивание стихов об Урале. Рассказы «Город, в котором я живу»
<i>Художественно-эстетическое развитие. Социально-коммуникативное развитие. Познавательное развитие. Речевое развитие</i>
Организация мини-музеев «Мастерами Урал славится (интерактивные музеи, где предоставляется возможность подействовать с экспонатами, осуществить опытную деятельность). Дидактические игры: «Откуда пришел предмет?» Лепка птиц, животных «Обитатели уральского леса»
<i>Физическое развитие</i>
Подвижные игры народов родного края. Беседы: «Полезные привычки», «Правила безопасного поведения», «Правила чистюли». Дидактические игры: «Опасно – не опасно». Физкультурные досуги, праздники
<i>Социально-коммуникативное развитие. Художественно-эстетическое развитие. Речевое развитие</i>
Праздники «Мамин день», «День защитников Отечества». Прослушивание песен уральских композиторов. Разучивание уральских колыбельных песен. Праздники и развлечения на основе уральского фольклора

Учебно-методические пособия

1. Обухова, С. Н. Приобщение дошкольников к декоративно-прикладному искусству Урала : учебно-методическое пособие для слушателей курсов повышения квалификации / С. Н. Обухова. – Челябинск : Изд-во «Челябинская государственная медицинская академия», 2012. – 84 с.

2. Обухова, С. Н. Развитие художественной одаренности средствами приобщения дошкольников к искусству скульптуры Урала : учебное пособие для слушателей курсов повышения квалификации / С. Н. Обухова. – Челябинск : Изд-во «Челябинская государственная медицинская академия», 2011. – 100 с.

3. Обухова, С. Н. Развитие художественной одаренности средствами приобщения дошкольников к искусству архитектуры г. Челябинска : учебное пособие для слушателей курсов повышения квалификации / С. Н. Обухова. – Челябинск : Изд-во «Челябинская государственная медицинская академия», 2012. – 100 с.

4. Программно-методический комплекс для организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования «Наш дом – Южный Урал» / сост. Е. С. Бабунова, В. И. Турченко, Е. Г. Лопатина, Л. В. Градусова, С. Н. Обухова и др. – Челябинск : АБРИС, 2014. – 255 с.

5. Самоцветие Урала : региональная программа становления эстетически развитой личности детей старшего дошкольного возраста / авт.-сост. С. Н. Обухова. – Челябинск : Образование, 2009. – 60 с.

6. Самоцветие Урала : учебно-методическое пособие для студентов педагогических колледжей, университетов / авт.-сост. С. Н. Обухова. – Челябинск : Образование, 2008. – 124 с.

2.8. Программы, пособия, разработанные специалистами ДОУ

Практический опыт педагогов дошкольного учреждения представлен в следующих методических пособиях:

1. _____;
2. _____;
3. _____.

Например, «Обучение детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья сюжетно-ролевой игре (2015), «Социально-личностное развитие детей дошкольного возраста: коррекционно-развивающая работа в ДОУ компенсирующего вида (2014). Содержание данных пособий направлено на реализацию образовательной области «Социально-

коммуникативное развитие». Если в дошкольной организации нет методических материалов, отражающих практический опыт, то данный раздел АООП не записывается.

2.9. Система коррекционной работы с детьми с РАС

Система коррекционной работы строится с учетом особых образовательных потребностей детей с РАС и заключений психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПк) и психолого-педагогического консилиума (ПМПк) ДОУ. Данный раздел АООП ДОУ включает в себя:

- психолого-медико-педагогическое обследование детей;
- перечень программ, технологий, пособий, обеспечивающих, осуществление индивидуально ориентированной психолого-медико-педагогической помощи детям с РАС;
- взаимодействие специалистов в разработке и реализации коррекционных мероприятий ДОУ;
- взаимодействие ДОУ с социальными партнерами;
- взаимодействие педагогического коллектива с семьями воспитанников;
- перечень физкультурно-оздоровительных и лечебно-профилактических мероприятий в ДОУ;
- мониторинг динамики развития детей, их успешности в освоении содержания АООП ДОУ, индивидуальных коррекционно-развивающих планов и адаптированных образовательных программ (АОП).

Организация образовательного процесса в группах компенсирующей направленности предполагает соблюдение следующих позиций [49, п. 2.5]:

1) регламент проведения и содержание занятий с ребенком с ОВЗ специалистами дошкольной образовательной организации (учителем-логопедом, учителем-дефектологом, педагогом-психологом), воспитателями в связи с качественными нарушениями коммуникации и социального взаимодействия воспитанников с РАС;

2) регламент и содержание работы психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк) дошкольного образовательного учреждения.

2.9.1 Образовательная деятельность по профессиональной коррекции нарушений развития детей с РАС

Высокая неоднородность контингента детей дошкольного возраста с РАС требует дифференциации и индивидуализации коррекционно-образовательного процесса, что вызывает необходимость использования различных коррекционных подходов, направленных на смягчение (в идеале – снятие) проблем, обусловленных аутизмом, без чего невозможно эффективное освоение традиционных образовательных областей дошкольного образования, обозначенных в ФГОС ДО [48].

Как отмечено в Проекте АООП ДО детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (2018), психолого-педагогическое сопровождение детей с аутизмом продолжается на протяжении длительного времени, многие годы, коррекционная работа является актуальной в течение всего дошкольного периода, но ее место в общей структуре сопровождения меняется в зависимости от результатов.

Коррекция проблемного поведения – не только один из важнейших разделов комплексной коррекции аутистических расстройств, но часто и в значительной степени условие работы по другим направлениям. Это объясняется тем, что любое поведение, в том числе и проблемное, говорит о том: осознанно или неосознанно ребенок сообщает о какой-то потребности, каком-то своем состоянии, об отношении к какой-либо ситуации. Но в отношении ребенка с аутизмом причины, вызывающие то или иное поведение, могут носить эндогенный характер, что говорит о необходимости использования различных методов в коррекции проблемного поведения [48, с. 25].

Коррекция нарушений коммуникации, социального взаимодействия, речи требует исключительно индивидуального подхода, и должна начинаться как можно раньше (желательно не позднее раннего детства), что позволяет в части случаев смягчить поведенческие проблемы, а в некоторых случаях, возможно, и предупредить развитие некоторых из них [48, с.27].

Методы и приемы коррекционной работы в раннем и в дошкольном возрасте различны. В раннем возрасте особо уделя-

ется внимание на развитие социального взаимодействия, коммуникации, речи, произвольного подражания, игровой деятельности [48, с. 28]. В дошкольном возрасте начинается или продолжается начатая в раннем возрасте коррекционно-развивающая работа и освоение образовательных областей, входящих в обязательную часть Программы.

Заслуживает внимание положение о том, что если в начале дошкольного периода коррекция основных проявлений аутизма может быть единственным содержанием сопровождения, то по мере смягчения и/или преодоления поведенческих, социально-коммуникативных, речевых проблем осуществляется постепенный переход от чисто коррекционных методов к традиционным развивающим методам с использованием необходимых коррекционных приемов, доля последних постепенно уменьшается, но может в той или иной форме сохраняться столько времени, сколько это необходимо. Главный критерий – эффективность развития, социальной адаптации и социализации в интересах ребенка с РАС [48, с. 31].

Образовательная деятельность по профессиональной коррекции нарушений развития детей с РАС предполагает описание технологии комплексного психолого-медико-педагогического обследования детей с целью выявления их особых образовательных потребностей, планирования планов коррекционно-развивающей работы специалистами ДОУ (при необходимости разработки индивидуальной адаптированной образовательной программы (АОП)), мониторинга динамики развития детей, их успешности в освоении содержания АООП ДОУ.

2.9.1.1. Психолого-медико-педагогическое обследование детей

Комплексное диагностическое изучение детей (начало учебного года) проводят специалисты: учитель-дефектолог, учитель-логопед, воспитатель, педагог психолог.

Цель: выявить индивидуальные особенности развития ребенка и его образовательные потребности и на основе полученных результатов разработать каждым специалистом индивидуальные коррекционно-развивающие планы или адаптированные образовательные программы (АОП) [48].

Примечание. Медицинское изучение ребенка осуществляет медицинский персонал дошкольной организации, который имеет на эту деятельность лицензию.

Психолого-медико-педагогическая диагностика, позволяет:

- выявить индивидуальные психолого-педагогические особенности ребенка и его образовательные потребности;
- определить оптимальный коррекционно-развивающий маршрут;
- обеспечить индивидуальным сопровождением каждого ребенка в ДОУ;
- спланировать коррекционные мероприятия, разработать индивидуальные планы коррекционно-развивающей работы или адаптированные образовательные программы (АОП);
- оценить динамику развития и эффективность коррекционной работы;
- консультировать родителей ребенка.

Одним из основных принципов диагностики является комплексный подход, который означает всестороннее обследование и оценку особенностей развития ребенка с РАС всеми специалистами, и охватывает познавательную деятельность, поведение, эмоции, волю, состояние зрения, слуха, двигательной сферы, соматическое состояние, неврологический статус.

Изучение ребенка включает психолого-педагогическое и медицинское обследование.

1. Медицинское обследование ребенка начинается с изучения данных анамнеза. Анамнез собирается врачом и составляется на основании ознакомления с документацией ребенка и беседы с родителями (лицами, их заменяющими). Личный и семейный анамнез ребенка и его примерное содержание представлено в приложении 8.

Педагоги знакомятся с результатами медицинского обследования по документации: изучают историю развития ребенка, заключения специалистов ПМПК. Это помогает сориентироваться в имеющихся у ребенка проблемах и создать необходимые условия для его развития в дошкольном учреждении.

2. Психолого-педагогическое обследование является одним из компонентов комплексного подхода в изучении умственного развития детей. Его результаты могут рассматриваться в сово-

купности с другими данными о ребенке. Организация воспитания и обучения детей ставит вопросы изучения и выявления особенностей познавательной деятельности, установление характера нарушений, потенциальных возможностей ребенка и дает возможность прогнозировать его развитие.

Диагностика ребенка учителем-дефектологом

Содержание и технология педагогического изучения детей с РАС представлено в двух вариантах:

– первый вариант - использование программы для ЭВМ «Диа-Деф»;

– второй вариант педагогической диагностики, разработанный коллективом авторов А. В. Хаустовым, Е. Л. Красносельской, С. В. Воротниковой, Ю. И. Ерофеевой, Е. В. Матус, А. И. Станиной, И. М. Хаустовой, Т. В. Шептуновой [62, с. 32–50]. Рассмотрим каждый вариант подробнее.

Первый вариант педагогической диагностики

Первый вариант педагогической диагностики по программе для ЭВМ «Диа-Деф», осуществляет учитель-дефектолог (от сокращенного дефектологическая диагностика). Свидетельство о государственной регистрации РФ № 2016663754, программы для ЭВМ «Диа-Деф», от 15.12. 2016 [16].

Программа «Диа-Деф» предназначена для изучения особенностей развития ребенка раннего и дошкольного возраста типично развивающегося и с интеллектуальными нарушениями, его образовательных потребностей. Результаты диагностики позволят выявить уровень возможного освоения образовательной программы ребенком, выстроить индивидуальную траекторию его развития, связать с оценкой эффективности коррекционно-развивающих воздействий на основе анализа достижений детьми планируемых промежуточных результатов, обосновать перспективы и возможности развития каждого воспитанника.

Программа для ЭВМ «Диа-Деф» включает в себя три больших раздела.

Первый раздел программы представлен протоколом психолого-педагогической диагностики учителя-дефектолога. Содержание диагностики разработано на основе методов диа-

гностики С. Д. Забрамной, Л. А. Венгер, А. А. Катаевой, Э. И. Леонгард, И. А. Коробейниковым, Я. А., Коломинским, Е. А. Стребелевой, М. М. Семаго, Н. Я. Семаго, Г. А. Урунтаевой, О. Н. Усановой, Е. О. Смирновой и др. Основу комплекса методов диагностики составляют методики Е. А. Стребелевой.

Первый блок и его параметры

1. Исследование движений и действий. Моторика.
2. Восприятие.
3. Пространственно-временные представления.
4. Мышление.
5. Запоминание.
6. Общий запас знаний и представлений.
7. Продуктивные виды деятельности.
8. Состояние речевой деятельности.

Второй блок и его параметры

1. Особенности эмоционально-волевой сферы, поведения.
2. Общение.
3. Интерес его активность, стойкость.
4. Особенности деятельности.
5. Работоспособность.
6. Особенности внимания.
7. Саморегуляция и контроль.
8. Реакция на результат. Критичность.
9. Обучаемость.

Второй раздел программы представляет диагностику индивидуального развития детей, содержание которой разработано с учетом приоритетных направлений, определенных ФГОС ДО: «Социально-коммуникативное развитие», «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Художественно-эстетическое развитие», «Физическое развитие», а так же планируемых промежуточных результатов, выделенных на основе содержания Примерной общеобразовательной программы дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой (2015) и Программы Коррекционно-развивающее обучение и воспитание: Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта Е. А. Екжановой, Е. А. Стребелевой (планируемые результаты разработаны

и отражены в программе «Диа-Деф» для детей с нарушениями в интеллектуальном развитии).

Оценку результатов по освоению содержания образовательных областей ФГОС ДО (планируемые результаты) детьми ОВЗ проводится не только на основе учета возрастных нормативов по каждому разделу образовательной области, включающей определенное количество показателей, но и уровня его самостоятельности и видов оказываемой ему помощи в обучении и воспитании. По итогам диагностики данного раздела программы воспитатели совместно с учителем-дефектологом, физ. инструктором, музыкальным руководителем разрабатывают индивидуальный план (карта развития ребенка) по образовательным областям.

Третий раздел включает мониторинг динамики развития детей, их успешности в освоении содержания адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования. В конце учебного года проводится изучение итогов обучения и воспитания, что позволяет дать оценку индивидуального развития воспитанников с ОВЗ, связать с оценкой эффективности коррекционно-развивающих воздействий и выявить перспективы и возможности развития каждого ребенка и оптимизировать работу с воспитанниками группы на следующий учебный год.

Использование математической обработки результатов педагогической диагностики образовательного процесса оптимизирует хранение и сравнение результатов каждого ребенка и позволяет своевременно оптимизировать коррекционно-развивающую работу на группе ДООУ. По результатам диагностики учитель-дефектолог заполняет протокол, формулирует педагогическое заключение, и разрабатывает перспективный план индивидуальной работы с ребенком на учебный год, дается общая характеристика контингента детей группы (если это группа компенсирующей направленности). Содержание примерного индивидуального плана педагогической коррекции для ребенка с РАС представлено в приложении 7.

Программа обладает графическим интерфейсом, который позволяет вводить исходные данные (баллы, проставляемые учителем-дефектологом в ходе тестирования) и отображает ре-

зультат в виде готовых отчетов, в частности это протокол диагностики психических функций, протокол «карта развития ребенка (образовательные области) протокол динамики развития ребенка на конец учебного года, сводный отчет и диаграммы к данным документам [16].

Перечень программ, пособий для педагогической диагностики по программе «Диа-Деф»

1. Борякова, Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / Н. Ю. Борякова. – Москва : ГНОМ-ПРЕСС, 2000. – 64 с.

2. Гаркуша, Ю. Ф. Педагогическое обследование дошкольников / Ю. Ф. Гаркуша ; под ред. О. Н. Усановой. – Москва : Научно-практический Центр «Коррекция». – 63 с.

3. Диагностический комплект. Исследование особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возраста / сост. Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – Москва : АРКТИ, 2000. – 32 с.

4. Екжанова, Е. А. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями интеллекта. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. – Москва : Просвещение, 2003. – 272 с.

5. Забрамная, С. Д. От диагностики к развитию : материалы для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях и начальных классах школ / С. Д. Забрамная. – Москва : Новая школа, 1998. – 144 с.

6. Левченко, И. Ю. Психологическое изучение детей с нарушениями развития / И. Ю. Левченко, Н. А. Киселева. – Москва : Книголюб, 2008. – 160 с.

7. Марцинковская, Т. Д. Диагностика психического развития детей / Т. Д. Марцинковская. – Москва, 1998. – 176 с.

8. Набор учебно-диагностического материала для психолого-педагогической диагностики детей раннего и дошкольного возраста / Е. А. Стребелева. – Москва : Просвещение, 2004.

9. Организация и содержание диагностической и коррекционно-развивающей работы с дошкольниками, имеющими от-

клонения в развитии / ред.-сост. Г. Н. Лаврова, В. Я. Салахова. – Челябинск : Издательство ИИУМЦ «Образование», 2007. – 329 с.

10. Психолого-педагогическая диагностика развития детей дошкольного возраста / под ред. Е. А. Стребелевой. – Москва : Бук-Мастер, 1998. – 225 с.

11. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста / под ред. Е. А. Стребелевой. – Москва : Просвещение, 2004. – 164 с.

12. Семаго, М. М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 384 с.

13. Семенович, А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза / А. В. Семенович. – Москва : Издательский центр «Генезис», 2010. – 474 с.

14. Смирнова, Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003. – 160 с.

15. Усанова, О. Н. Методические рекомендации по использованию комплекта практических материалов «Лилия» / О. Н. Усанова. – Москва : НПЦ «Коррекция», 1994. – 74 с.

16. Цветкова, Л. С. Методика нейропсихологической диагностики детей / Л. С. Цветкова. – Москва, 1998. – 128 с.

Второй вариант педагогической диагностики

Необходимо заметить, что успешное обучение и коррекционная работа, направленная на социализацию и адаптацию детей с РАС, возможна только при условии их углубленного обследования, точность оценки уровня развития влияет на эффективность обучения ребенка с РАС.

На основании многолетнего опыта практической и научно-методической работы, коллективом специалистов Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков А. В. Хаустовым, Е. Л. Красносельской, С. В. Воротниковой, Ю. И. Ерофеевой, Е. В. Матус, А. И. Станиной, И. М. Хаусто-

вой, Т. В. Шептуновой был разработан протокол педагогического обследования, который предназначен для обследования детей с РАС дошкольного возраста [62, с. 32–50].

Использование предложенного авторами протокола в практической работе позволяет:

- провести качественную и количественную оценку уровня актуального развития детей с РАС по следующим областям развития: поведение, коммуникация, восприятие, познавательная сфера, речь, игра, крупная моторика, мелкая моторика, самообслуживание;

- соотнести уровень развития ребенка с РАС с показателями среднестатистической возрастной нормы, что особенно важно при первичной диагностике и выборе содержания коррекционной работы;

- представить полученные данные в графическом виде;

- выявить уровень дезадаптивного поведения у детей с РАС;

- определить «зону ближайшего развития», цели психолого-педагогической коррекции;

- разработать план коррекционно-педагогической работы;

- отследить динамику путем повторного проведения обследования по окончании коррекционного курса.

В ходе обследования используются методы исследования: беседа с родителями, анкетирование; наблюдение за поведением ребенка (в ходе режимных моментов и на занятиях); тестовые задания; диагностическое обучение; количественный и качественный анализ полученных данных; графическая обработка полученных данных.

Алгоритм обследования условно состоит из четырех основных этапов:

1 этап. Первичный сбор информации о личностных и социальных компетенциях, навыках, особенностях поведения ребенка в ходе беседы с родителями. Данные, полученные на этом этапе, дают первоначальные сведения о особенностях и уровне развития ребенка с РАС.

2 этап. Обследование личностных и социальных компетенций, навыков, особенностей поведения ребенка в ходе свободной деятельности. На данном этапе уточняются сведения, по-

лученные от родителей. Педагог в ходе свободной деятельности организует ситуации обследования с использованием тех материалов, которые заинтересовали ребенка.

3 этап. Обследование ребенка в ходе структурированного занятия с использованием тестовых заданий. Педагог проводит обследование по классической схеме, предлагая ребенку выполнить задания за столом. (При первичном обследовании детей с РАС обследование по традиционному алгоритму может быть неэффективно).

4 этап – протоколирование и анализ результатов обследования. Выявляется итоговый уровень ребенка по основным областям развития, уровень дезадаптивного поведения. Осуществляется выбор целей коррекционной работы.

Бланк протокола состоит из 9-ти таблиц возрастных нормативов, таблицы «Дезадаптивное поведение» и таблицы-графика.

Тестовые таблицы возрастных нормативов составлены на основании данных, представленных в различных исследованиях: В. С. Мухиной, Л. Ф. Обуховой, М. И. Лисиной, Е. А. Стребелевой, Т. Б. Филичевой, А. В. Соболевой, Д. Б. Эльконина, М. Питерси, Р. Трилор, Y. Beyer, L. Gammeltoft, N. M. Johnson-Martin, S. M. Attermeier, В. Hacker, S. Sparrow, D. Balla, D. Cicchetti и др.). Тестовые таблицы приведены в приложении 3.

Способ оценки уровня развития основывается на нормативных критериях, определяющих в каком возрасте у ребенка должны быть сформированы те или иные навыки. Критерием оценок служат возрастные показатели развития основных психических функций у здорового ребенка определенного возраста. Сопоставление данных о развитии психических функций ребенка с РАС с возрастными показателями развития здоровых детей позволяет установить степень отставания или опережения в развитии по сравнению с возрастной нормой.

Полученные результаты о состоянии здоровья воспитанников, о степени тяжести аутистических расстройств и степени необходимой поддержки (коррекции), о уровне ребенка по основным областям развития, уровне его дезадаптивного поведения позволяют выделить основные этапы дошкольного образования, дифференциацию уровней поддержки и специальных образователь-

ных условий (цели, задачи, формы работы, регламент индивидуальных и подгрупповых занятий), направленные на удовлетворение особых образовательных потребностей воспитанников с РАС, на реализацию охранительного режима: двигательного, речевого, зрительного, психологического в условиях ДОО, обеспечивающих смягчение (в идеале – снятие) проблем поведения, коммуникации, особенностей познавательной деятельности, обусловленных аутизмом, без чего невозможно эффективное освоение традиционных образовательных областей дошкольного образования, обозначенных в ФГОС ДО.

Список литературы и методик обследования

1. Архипова, Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста / Е. Ф. Архипова. – Москва : АСТ, Астрель, 2005.
2. Богданова, Т. Г. Диагностика познавательной сферы ребенка / Т. Г. Богданова, Т. В. Корнилова. – Москва, 1994. – 68 с.
3. Виноградова, А. Д. Методика обследования готовности к школьному обучению детей 5–7 лет : методическое пособие / А. Д. Виноградова. – Санкт-Петербург, 1992. – 86 с.
4. Власенко, И. Т. Методы обследования речи у детей / И. Т. Власенко, Г. В. Чиркина. – Москва, 1992.
5. Волков, Г. А. Методика обследования речи у детей / Г. А. Волков. – Санкт-Петербург, 1993.
6. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 62–76.
7. Глазырина, Л. Д. Физическая культура – дошкольникам. Программа и программные требования / Л. Д. Глазырина. – Москва : Владос, 1999. – 1414 с.
8. Дьяченко, О. М. Психическое развитие дошкольников / О. М. Дьяченко, Т. В. Лаврентьева. – Москва, 1984. – 44 с.
9. Забрамная, С. Д. Практический материал для психолого-педагогического обследования детей / С. Д. Забрамная, О. В. Боровик. – Москва, 2002.
10. Зиннхубер, Х. Как развивается ваш ребенок? Таблицы сенсомоторного развития, игры и упражнения от 4 до 7,5 лет / Х. Зиннхубер. – Москва : Теревинф, 2010. – 111 с.

11. Кипхард, Э. Как развивается ваш ребенок? Таблицы сенсомоторного развития, игры и упражнения от 0 до 4 лет / Э. Кипхард. – Москва : Теревинф, 2009. – 111 с.
12. Клюев, Е. В. Речевая коммуникация / Е. В. Клюев. – Москва : Приор, 1998. – 224 с.
12. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Москва : Просвещение, 1969. – 214 с.
13. Лепская, Н. И. Язык ребенка: Онтогенез речевой коммуникации / Н. И. Лепская. – Москва, 1997. – 151 с.
14. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – Москва : Педагогика, 1986. – 148 с.
15. Маркова, А. К. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте / А. К. Маркова, А. Г. Лидерс, Е. Л. Яковлева. – Петрозаводск, 1992.
16. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студентов вузов / В. С. Мухина. – Москва, 2000.
17. Мюнхенская функциональная диагностика развития / Т. Хелльбрюгге, Ф. Лайоси, Д. Линара и др. – Минск, 1997.
18. Ньюкиктъен, Ч. Детская поведенческая неврология : в 2 т. / Ч. Ньюкиктъен ; под ред. Н. Н. Заваденко ; пер. с англ. Д. В. Ермолаев, Н. Н. Заваденко, Н. Н. Полонская. – Москва : Теревинф, 2009–2010.
19. Обухова, Л. Ф. Детская (возрастная) психология : учебник / Л. Ф. Обухова. – Москва, 1996.
20. Питерси, М. Маленькие ступеньки. Программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии / М. Питерси, Р. Трилор. – Москва : Ассоциация Даун Синдром, 2001. Книги 3–8.
21. Психолого-медико-педагогическое обследование ребенка : комплект рабочих материалов / под общ. ред. М. М. Семаго. – Москва : АРКТИ, 2001. – 136 с.
22. Психолого-педагогическая диагностика развития детей дошкольного возраста : методическое пособие / Е. А. Стребелева, Ю. А. Разенкова, А. Н. Орлова, Н. Д. Шматко ; под ред. Е. А. Стребелевой. – Москва : Полиграф сервис, 1998. – 225 с.
23. Развитие общения у дошкольников / под ред. А. В. Запорожца, М. И. Лисиной. – Москва, 1974. – 288 с.

24. Семаго, Н. Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – Санкт-Петербург, 2005. – 384 с.
25. Филичева, Т. В. Развитие речи дошкольников : методическое пособие с иллюстрациями / Т. В. Филичева, А. В. Соболева. – Екатеринбург, 1996.
26. Хаустов, А. В. Оценка коммуникативных навыков, определение целей обучения : учебно-методическое пособие / А. В. Хаустов. – Москва : ЦПМССДиП, 2010.
27. Штрасмайер, В. Обучение и развитие ребенка раннего возраста : учеб. пособие / В. Штрасмайер ; пер. с нем. А. А. Михлина, Н. М. Назаровой. – Москва : Академия, 2002. – 238 с.
28. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – Москва : Педагогика, 1978. – 304 с.
29. Кипхард, Эрнст Й. Как развивается ваш ребенок? Таблицы сенсомоторного и социального развития от рождения до 4-х лет / Эрнст Й. Кипхард. – Москва : Теревинф, 2009.
30. Beyer J., Gammeltoft L. Questionnaire for play observation // *Autism and play*. London: Jessica Kingsley, 2000, pp. 103–106.
31. Johnson-Martin N. M., Attermeier S. M., Hacker B. *The Carolina curriculum for preschoolers with special needs*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 1990.
32. Lewis V., Boucher J. *The test of pretend play*. The psychological corporation, 1998.
33. Lowe M., Costello A. J. *Symbolic play test*. Windsor: NFER-Nelson, 1989.
34. Kleiman L. *Functional Communication Profile* – East Moline, IL: LinguiSystems, 1994.
35. Mesibov G., Schopler E., Schaffer B., Landrus R. *Adolescent and adult psychoeducational profile (AAPEP)*. Austin, TX: PRO-ED, 1988.
36. Phelps-Terasaki D., Phelps-Gunn T. *Test of Pragmatic Language*. Austin, TX: PRO-ED, 1992.
37. Quill K. A., Bracken K. N., Fair M. E., Fiore J. A. *Assessment of social and communication skills // DO-WATCH-LISTEN-SAY*. Social and communication intervention for children with autism. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2002, pp. 53–70.

38. Rossetti L. The Rossetti Infant-Toddler Language Scale. East Moline, IL: LinguiSystems., 1990.

39. Sherratt D., Peter M. Assessing play of children with autism / Developing play and drama in children with autistic spectrum disorders. London: David Fulton publishers, 2002, pp. 48–53.

40. Sparrow S., Balla D., Cicchetti D. Vineland Adaptive Behavior Scales. Circle pines, M.N.: American Guidance Service, 1984.

41. Watson L. R., Lord C., Schaffer B., Schopler E. Communication assessment: The basis for programming / Teaching spontaneous communication to autistic and developmentally handicapped children. Austin, TX: PRO-ED, 1989, pp. 21–26.

Примечание

В проекте Примерной АООП ДО детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (2018) приведена структура диагностического изучения детей дошкольного возраста с РАС, разработанной на основе «теста РЕР-3, РЕР-3R (Psychological – Educational Profile. Психолого-образовательный профиль, (третья редакция пересмотренная), создан специально для обследования детей с аутизмом. Это позволяет дифференцированно оценить способности ребенка с РАС к обучению, что является очень важным практически моментом, так как развитие различных психических функций при аутизме происходит неравномерно, и это необходимо учитывать при разработке индивидуальных коррекционных программ. Если неравномерность развития по результатам обследования по РЕР-3 проявляется достаточно ярко, то это может рассматриваться как косвенное подтверждение правильности диагноза из спектра аутистических расстройств» [48, с. 139–143].

Однако авторы Проекта уточняют, что «РЕР-3, не должен применяться без других методов исследования, он не лишен недостатков (недостаточно достоверно дифференцирует легкие нарушения в двигательной сфере), вместе с тем, как показывает практика, является во многих отношениях информативным инструментом» [48, с. 143]. Поэтому необходимо специалистам ДОУ пройти обучение по освоению технологии диагностики РЕР-3.

Диагностика ребенка учителем-логопедом

Диагностику речевого развития ребенка (3–7 лет) предлагается проводить по программе для ЭВМ «Лю-Ди» (от сокращенного логопедическая диагностика). Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2018661231 от 04 сентября 2018 г. [17]. Программа для ЭВМ «Лю-Ди» позволяет выявить особенности общего и речевого развития ребенка: состояние компонентов речевой системы, неречевых и речевых функций, компенсаторные возможности ребенка, зону его ближайшего развития. Результаты диагностики являются основанием планирования индивидуальной траектории его развития, оценки эффективности коррекционно-развивающих воздействий на основе анализа достижений каждого воспитанника в конце учебного года.

Программа для ЭВМ «Лю-Ди» включает в себя три больших раздела.

Первый раздел программы раскрывает содержание психолого-педагогической диагностики, включающий методы изучения неречевых функций детей дошкольного возраста. Используются методы диагностики, разработанные отечественными учеными С. Д. Забрамной, Л. А., Венгер, А. А. Катаевой, Э. И. Леонгард, Е. А. Стребелевой, М. М. Семаго, Н. Я. Семаго, З. А. Репиной, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, Т. В. Тумановой, А. В. Семенович, Н. В. Нищевой, И. А. Шаповал и других отечественных авторов.

Структура диагностики неречевых функций

1. Особенности зрительного и слухового восприятия.
2. Пространственно-временные представления.
3. Тактильно-предметный гнозис.
4. Мышление.
5. Память.
6. Внимание.
7. Особенности поведения и эмоционально-волевой сферы (контакт и желание сотрудничать со взрослым, выраженность эмоций, общение со взрослыми и сверстниками, работоспособность).

Результаты диагностики неречевых функций автоматически анализируются и выводятся в форме протокола и имеют сле-

дующие заключения: развитие неречевых функций соответствует возрастной норме; незначительное отставание в развитии неречевых функций; значительное отставание в развитии неречевых функций; выраженное отставание в развитии неречевых функций.

Второй раздел представляет диагностику речевых функций, результатом которой является речевая карта. В программе используется структура речевой карты, разработанные Н. М. Трубниковой, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, Т. В. Тумановой, З. А. Репиной, Н. В. Нищевой и др.

Структура диагностики речевых функций

1. Состояние моторной сферы (общая моторика, ручная моторика, мимическая мускулатура, артикуляционная моторика).
2. Особенности импрессивной речи.
3. Особенности экспрессивной речи.
4. Состояние грамматического строя речи.
5. Особенности фонетической стороны речи.
6. Состояние фонематического восприятия, навыков фонематического анализа и синтеза.
7. Особенности связной речи.

В основу содержания второго раздела легли рекомендации: Примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования детей с тяжелыми нарушениями речи; Программы логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, Т. В. Тумановой; нейропсихологического изучения детей с тяжелыми дефектами речи автор З. А. Репина; комплексной образовательной программы дошкольного образования детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет, автор Н. В. Нищева. Содержание диагностики речевых функций представлено в Программе с учетом возрастных нормативов развития речи ребенка от 3–7 лет.

Качественно-количественная оценка позволяет более дифференцированно оценить деятельность ребенка, выявить его основные затруднения, написать логопедическое заключение с описанием выводов из всех разделов речевой карты.

Результаты диагностики неречевых функций и речевых позволяют определить основные направления коррекционно-

развивающей работы, подобрать соответствующие технологии и содержание логопедических заданий и упражнений, разработать рекомендации для музыкальных руководителей, физ. инструктору, воспитателям группы и родителям, а также являются основанием для формирования подгрупп детей для проведения фронтальных, подгрупповых занятий, для выделения микрогрупп детей со сходными речевыми дефектами для проведения индивидуальной работы педагогами в рамках своей профессиональной компетенции.

Третий раздел программы включает итоговый мониторинг достижений ребенка в освоении содержания логопедической коррекции и адаптированной образовательной программы дошкольной организации (АООП ДО).

Итоговый мониторинг осуществляется учителем-логопедом совместно с воспитателями группы, музыкальным руководителем и физинструктором по следующим разделам: развитие неречевых психических функций, особенности импрессивной речи, состояние экспрессивной речи, грамматического строя речи, фонематическая сторона речи, фонетическая сторона речи, связная речь. Форма проведения мониторинга преимущественно представляет собой результаты текущего мониторинга речевого развития детей, наблюдение за активностью ребенка в различные периоды пребывания в дошкольном учреждении, анализ продуктов детской деятельности рисунков, лепных поделок и т. п. Программа обладает графическим интерфейсом, который позволяет вводить исходные данные (баллы, проставляемые учителем-логопедом в ходе тестирования) и отображает результат в виде готовых отчетов, в частности это протокол диагностики неречевых психических функций, протокол диагностики речевых функций (речевая карта ребенка), протокол динамики развития ребенка на конец учебного года, сводный отчет и диаграммы к данным документам [17].

Список литературы для логопедической диагностики

1. Забрамная, С. Д. Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей» / С. Д. Забрамная, О. В. Боровик. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 32 с.

2. Иншакова, О. Б. Альбом для логопеда / О. Б. Иншакова. – Москва : ВЛАДОС, 1998. – 280 с.
3. Кирьянова, Р. А. Комплексная диагностика и ее использование учителем-логопедом в коррекционной работе с детьми 5–6 лет, имеющими тяжелые нарушения речи / Р. А. Кирьянова. – Санкт-Петербург : Каро, 2002. – 368 с.
4. Левченко, И. Ю. Психологическое изучение детей с нарушениями развития / И. Ю. Левченко, Н. А. Киселева. – Москва : Книголюб, 2008. – 160 с.
5. Методы обследования речи детей : пособие по диагностике речевых нарушений / под ред. Г. В. Чиркиной. – 4-е изд., доп. – Москва : АРКТИ, 2005. – 240 с.
6. Морозова, С. С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах : пособие для учителя-дефектолога / С. С. Морозова. – Москва : ВЛАДОС, 2007. – 176 с.
7. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми дефектами речи : учебник для студентов дефектологических вузов / З. А. Репина. – Екатеринбург : Издатель Калинина Г. П., 2008. – 140 с. – URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=233883>.
8. Нищева, Н. В. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет / Н. В. Нищева. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2016. – 240 с.
9. Нуриева, Л. Г. Развитие речи у аутичных детей : методические разработки / Л. Г. Нуриева. – Москва, 2006. – 112 с.
10. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. – Москва : Мозаика-Синтез, 2014. – 368 с.
11. Поваляева, М. А. Справочник логопеда / М. А. Поваляева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2001. – 448 с.
12. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л. Б. Баряева, Т. В. Волосовец, О. П. Гаврилушкина и др. ; под ред. проф. Л. В. Лопатиной. – Санкт-Петербург, 2014. – 386 с.
13. Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Т. В. Туманова. – Москва : Просвещение, 2008. – 272 с.

14. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста / под ред. Е. А. Стребелевой. – Москва : Просвещение, 2004. – 164 с.

15. Семаго, Н. Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – Санкт-Петербург, 2005. – 384 с.

16. Смирнова, И. А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП. Алалия, дизартрия, ОНР : учебно-методическое пособие для логопедов и дефектологов / И. А. Смирнова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2018. – 320 с.

17. Трошин, О. В. Логопсихология / О. В. Трошин, Е. В. Жулина. – Москва : ТЦ Сфера, 2005. – 256 с.

18. Трубникова, Н. М. Структура и содержание речевой карты / Н. М. Трубникова. – Екатеринбург, 1998. – 51 с.

19. Цветкова, Л. С. Методика нейропсихологической диагностики детей / Л. С. Цветкова. – Москва, 1998. – 128 с.

20. Шаповал, И. А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития : учебное пособие / И. А. Шаповал. – Москва : ТЦ Сфера, 2005. – 320 с.

Программа диагностики ребенка педагогом-психологом [56, с. 70–331]

Психологическое обследование проводит психолог. Психодиагностическое обследование ребенка с проблемами в развитии должно быть системным и включать в себя изучение всех сторон психики (познавательная деятельность, речь, эмоционально-волевая сфера, личностное развитие). В качестве источников диагностического инструментария можно использовать научно-практические разработки С. Д. Забрамной, И. Ю. Левченко, Е. А. Стребелевой, М. М. Семаго, а также классификацию DSM-5 (Уровни тяжести расстройств аутистического спектра. Приложение 2) и др. Программа психологической диагностики включает следующие разделы.

1. Поведение ребенка в процессе обследования (контактность, принятие задания, интерес к заданиям, адекватность).

2. Характер деятельности, (сформированность регуляторных функций).

3. Темповые характеристики, работоспособность.
 4. Сформированность произвольности двигательной сферы (общая моторика, мелкая).
 5. Уровень умственного развития, интеллектуальное развитие.
 6. Гнозис.
 7. Доминантность функционирования парных органов чувств (особенности латерализации).
 8. Особенности внимания.
 9. Особенности памяти.
 10. Сформированность пространственных и временных представлений, понимание сложных речевых конструкций, употребление предлогов.
 11. Конструктивная деятельность (пространственный анализ и синтез).
 12. Характеристика речи.
 13. Развитие графической деятельности, рисунок.
 14. Эмоционально-личностные особенности ребенка.
- По результатам диагностики заполняется протокол, формулируется психологическое заключение и разрабатываются индивидуальные программы по коррекции проблем ребенка, обусловленных аутизмом.

Список литературы для психологической диагностики

1. Баскакова, И. К. Внимание дошкольника, методы его изучения и развития. Изучение внимания дошкольника / И. К. Баскакова. – Москва, 1995. – 64 с.
2. Велиева, С. В. Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста / С. В. Велиева. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 240 с.
3. Данилина, Т. А. В мире детских эмоций : пособие для практических работников ДОУ / Т. А. Данилина, В. Я. Зедгендзе, Н. М. Степина. – Москва : Айрис-пресс, 2004. – 160 с.
4. Диагностика социального развития ребенка : учебно-методическое пособие / А. М. Щетинина. – Великий Новгород, 2000. – 88 с.
5. Забрамная, С. Д. От диагностики к развитию : материалы для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных

учреждениях и начальных классах школ / С. Д. Забрамная. – Москва : Новая школа, 1998. – 144 с.

6. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей / С. Д. Забрамная. – Москва : Просвещение : Владос, 1995. – 112 с.

7. Марцинковская, Т. Д. Диагностика психического развития детей» / Т. Д. Марцинковская. – Москва : Линка-пресс, 1999. – 197 с.

8. Методические рекомендации по использованию диагностического комплекта «Исследование особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возрастов» / авт.-сост. Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – Москва : АРКТИ, 2001.

9. Панфилова, М. А. Игротерапия общения / М. А. Панфилова. – Москва : ГНОМ и Д, 2001. – 160 с.

10. Психолого-педагогическая диагностика развития детей дошкольного возраста / под ред. Е. А. Стребелевой. – Москва : Бук-Мастер, 1998. – 225 с.

11. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста / под ред. Е. А. Стребелевой. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Просвещение, 2004. – 164 с.

12. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании / Е. И. Рогов. – Москва : ВЛАДОС, 2006. – 526 с.

13. Семаго, Н. Я. Диагностический комплект психолога : методическое руководство / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – Москва : Изд-во АПК и ПРО РФ, 2007. – 128 с.

14. Семаго, Н. Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – Санкт-Петербург, 2005. – 384 с.

15. Семенович, А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А. В. Семенович. – Москва : Академия, 2002. – 232 с.

16. Смирнова, Е. О. Межличностные отношения дошкольников. Диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – Москва, 2003. – 160 с.

17. Собчик, Л. Н. Метод цветowych выборов – модификация восьмицветового теста Люшера : практическое руководство / Л. Н. Собчик. – Санкт-Петербург : Речь, 2010. – 128 с.

18. Тест детской апперцепции (фигуры животных) : методическое руководство / Л. Беллак, С. С. Беллак. – Санкт-Петербург : ИМАТОН, 2005. – 63 с.

19. Урунтаева, Г. А. Практикум по детской психологии / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. – Москва : Просвещение, 1995. – 291 с.

20. Лебединский, В. В. Психология аномального развития ребенка : хрестоматия в 2 томах / под ред. В. В. Лебединского и М. К. Бардышевского. – Т. 2. – Москва, 2002. – 816 с.

21. Манелис, Н. Г. Ребенок с РАС идет в детский сад / Н. Г. Манелис, А. В. Хаустов, Ю. В. Никитина и др. ; под ред. Н. Г. Манелис. – Воронеж, 2014.

22. Морозов, С. А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра / С. А. Морозов. – Москва, 2015.

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

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

25. Цветкова, Л. С. Методика нейропсихологической диагностики детей / Л. С. Цветкова. – Москва, 1998. – 128 с.

26. Шаповал, И. А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития : учебное пособие / И. А. Шаповал. – Москва : ТЦ Сфера, 2005. – 320 с.

Программа наблюдений воспитателя за поведением ребенка

Воспитатели совместно с учителем-дефектологом, учителем-логопедом, педагогом-психологом заполняют:

– карты развития ребенка на основе мониторинга по пяти образовательным областям на основе программы для ЭВМ «Диа-Деф» (в данной программе предусмотрено содержание образовательных областей с 2-летнего возраста, как для типично развивающихся детей, так и с задержкой психического развития и с интеллектуальной недостаточностью);

– таблицы индивидуальных особенностей поведения и деятельности детей с аутистическими расстройствами.

Форма проведения мониторинга преимущественно представляет собой наблюдение за активностью ребенка в различные периоды пребывания в дошкольном учреждении, рекомендаций ПМПК, анализ продуктов детской деятельности, а также беседы с родителями.

Педагогами группы составляется характеристика группы детей, раскрывающая индивидуальные особенности каждого ребенка. Предлагаются отразить в таблице следующие разделы: реакция ребенка на поступление в детский сад и на расставание с родителями; особенности поведения ребенка в группе; особенности эмоционально-волевой сферы; личностные и характерологические черты ребенка; особенности познавательных интересов; особенности сна и питания.

Содержание разделов характеристики поведения и деятельности детей группы можно приводить в Рабочей программе воспитателя (приложение 6).

По результатам наблюдений и мониторинга педагогами разрабатываются план индивидуальной работы с ребенком по образовательным областям на учебный год и сводный план индивидуальной работы на группе, который позволит отразить содержание индивидуальной работы в календарных планах.

Примечание. При разработке индивидуального плана на ребенка с аутизмом необходимо обратиться к содержанию коррекционной работы, которое описано в АООП в зависимости от этапа дошкольного образования (приложение 7).

Список литературы

1. Гаркуша, Ю. Ф. Педагогическое обследование дошкольников / Ю. Ф. Гаркуша ; под ред. О. Н. Усановой. – Москва : Научно-практический центр «Коррекция». – 63 с.

2. Браткова, М. В. Методические рекомендации к организации и проведению адаптационного периода включения детей с расстройствами аутистического спектра в дошкольную образовательную организацию / М. В. Браткова, О. В. Караневская. – Москва : Парадигма, 2016. – 45 с.

3. Лаврова, Г. Н. Социально-личностное развитие детей дошкольного возраста: коррекционно-развивающая работа в ДОУ компенсирующего вида / Г. Н. Лаврова. – Москва : ВЛАДОС, 2014. – 223 с.

4. Лебединский, В. В. Психология аномального развития ребенка : хрестоматия в 2 томах / под ред. В. В. Лебединского и М. К. Бардышевского. – Т. 2. – Москва, 2002. – 816 с.

5. Манелис, Н. Г. Ребенок с РАС идет в детский сад / Н. Г. Манелис, А. В. Хаустов, Ю. В. Никитина и др. ; под ред. Н. Г. Манелис. – Воронеж, 2014.

6. Организация и содержание диагностической и коррекционно-развивающей работы с дошкольниками, имеющими отклонения в развитии / Г. Н. Лаврова, В. Я. Салахова. – Челябинск : Издательство ИИУМЦ «Образование», 2007. – 329 с.

7. Шаповал, И. А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития : учебное пособие / И. А. Шаповал. – Москва : ТЦ Сфера, 2005. – 320 с.

2.9.2. Структура индивидуальной адаптированной образовательной программы (АОП) для детей с аутизмом на группе кратковременного пребывания

Выше было указано, что по результатам психолого-педагогического изучения ребенка каждым специалистом планируется коррекционно-развивающая работа. Авторами проекта АООП ДО детей раннего и дошкольного возраста с РАС (2018) рекомендуется планировать коррекционную работу с учетом уровня тяжести расстройств аутистического спектра (РАС) и этапа дошкольного образования. Примерная структура адаптированной образовательной программы (АОП) для ребенка, посещающего группу кратковременного пребывания включает:

1. Общие положения (ФИО ребенка, дата рождения, сведения о семье).

2. Заключение ПМПк образовательной организации.

2.1. Оценка особенностей развития ребенка с РАС с целью определения индивидуальных планируемых результатов

2.2. Описание специальных условий образования, необходимых для ребенка.

3. Содержание АОП.
- 3.1. Коррекционная работа.
- 3.2. Содержание образовательных областей.
4. Работа с родителями/законными представителями.
5. Регламент занятий.
6. Учебно-методический комплекс.

Примечание. Образец содержания индивидуального плана коррекционно-развивающей работы с ребенком, посещающего группу кратковременного пребывания, разработанный учителем-дефектологом представлен в приложении 7.

Перечень программ и пособий, обеспечивающих осуществление индивидуально ориентированной психолого-педагогической помощи детям с РАС

1. Агранович, З. Е. Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников / З. Е. Агранович. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2004.
2. Айрес, Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес ; пер. с англ. Ю. Даре. – 3-е изд. – Москва : Теревинф, 2013. – 272 с.
3. Алябьева, Е. А. Логоритмические упражнения без музыкального сопровождения : методическое пособие / Е. А. Алябьева. – Москва : ТЦ Сфера, 2005. – 64 с.
4. Аутизм : методические рекомендации по коррекционной работе / под ред. С. А. Морозова. – Москва : Региональная общественная благотворительная организация «Общество помощи аутичным детям «Добро», 2002. – 246 с.
5. Дифференцированные занятия по физической культуре с детьми 3–4 лет (с учетом уровня двигательной активности) / М. А. Рунова. – Москва : Просвещение, 2007. – 79 с.
6. Дон, Г. В. Условия образования детей дошкольного возраста, имеющих РАС, в группе кратковременного пребывания / Г. В. Дон // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – Т. 15. – № 4. – С. 16–25.
7. Екжанова, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушениями интеллекта : мето-

дические рекомендации / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. – Москва : Просвещение, 2009. – 175 с.

8. Загумная, О. В. Организация среды при обучении детей с РАС / О. В. Загумная, А. В. Васильева, В. В. Кистень и др. // Аутизм и нарушения развития. – 2018. – Т. 16. – № 1. – С. 13–17.

9. Катаева, А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонениями в развитии : пособие для учителя / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – Москва : ВЛАДОС, 2001. – 224 с.

10. Колесникова, Е. В. Развитие звуковой культуры речи у детей 3–4 лет : сценарии учебно-игровых занятий к рабочей тетради «Раз словечко, два – словечко» / Е. В. Колесникова. – Москва : Ювента, 2002.

11. Колесникова, Е. В. Развитие фонематического слуха у детей 4–5 лет : сценарии учебно-игровых занятий к рабочей тетради «От слова к звуку» / Е. В. Колесникова. – Изд. 2-е, доп. и перераб. – Москва : Ювента, 2002.

12. Коноваленко, В. В. Развитие речи детей старшего дошкольного возраста / В. В. Коноваленко. – Москва : ГНОМ, 2001.

13. Коноваленко, В. В. Фронтальные занятия в старшей логопедической группе для детей с ОНР / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – Москва : Гном и Д, 2000.

14. Лаврова, Г. Н. Обучение изобразительной деятельности дошкольников с ограниченными возможностями здоровья / Г. Н. Лаврова. – Челябинск : Цицеро, 2011. – 100 с.

15. Лаврова, Г. Н. Социально-личностное развитие детей дошкольного возраста: коррекционно-развивающая работа в ДОУ компенсирующего вида / Г. Н. Лаврова. – Москва : ВЛАДОС, 2014. – 223 с.

16. Реализуем ФГОС ДО: Обучение детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья сюжетно-ролевой игре : учебно-методическое пособие / Г. Н. Лаврова, Г. В. Яковлева. – Челябинск : Цицеро, 2015. – 241 с.

17. Манелис, Н. Г. Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи : методическое пособие / Н. Г. Манелис, Ю. В. Никитина, Л. М. Феррой, О. П. Комарова ; под общ. ред. А. В. Хаусто-

ва, Н. Г. Манелис. – Москва : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. – 70 с.

18. Манелис, Н. Г. Ребенок с РАС идет в детский сад / Н. Г. Манелис, А. В. Хаустов, Ю. В. Никитина и др. ; под ред. Н. Г. Манелис. – Воронеж, 2014.

19. Моржина, Е. В. Формирование навыков самообслуживания на занятиях и дома / Е. В. Моржина. – Москва : Теревинф, 2006.

20. Морозов, С. А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра / С. А. Морозов. – Москва, 2015.

21. Нищева, Н. В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с ОНР / Н. В. Нищева. – Санкт-Петербург, Детство-Пресс, 2003.

22. Нищева, Н. В. Конспекты подгрупповых логопедических занятий в средней группе детского сада для детей с ОНР / Н. В. Нищева. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2006.

23. Нуриева, Л. Г. Развитие речи у аутичных детей / Л. Г. Нуриева. – Москва : Теревинф, 2006. – 112 с.

24. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра : методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / отв. ред. С. В. Алехина ; под общ. ред. Н. Я. Семаго. – Москва : МГППУ, 2012. – 80 с.

25. Питерси, М. Маленькие ступеньки. Программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии / М. Питерси, Р. Трилор ; под ред. Е. М. Мастюковой. – Москва : Ассоциация Даун Синдром, 2001.

26. Плаксунова, Э. В. Использование программы «Моторная азбука» в процессе коррекционно-развивающей работы с аутичными детьми / Э. В. Плаксунова // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – № 2. – С. 2–5.

27. Плаксунова, Э. В. Влияние занятий по программе адаптивного физического воспитания «Моторная азбука» на двигательное и психомоторное развитие детей с расстройствами аутистического спектра / Э. В. Плаксунова // Аутизм и нарушения развития. – 2009. – Том. 7. – № 4. – С. 67–72.

29. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. – URL: https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/1397/praoop_do_ras-_n.pdf.

30. Пилюгина, Э. Г. Сенсорные способности малыша. Развитие восприятия цвета, формы и величины у детей от рождения до трех лет / Э. Г. Пилюгина. – Москва : Мозаика-Синтез : Сфера, 2003. – 115 с.

31. Стребелева, Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии / Е. А. Стребелева. – Москва : ВЛАДОС, 2001. – 184 с.

32. Хаустов, А. В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра / А. В. Хаустов. – Москва : ЦПМССДиП. – 87 с.

33. Хаустов, А. В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра : методическое пособие / А. В. Хаустов, П. Л. Богорад, О. В. Загуменная и др. ; под общей ред. А. В. Хаустова. – Москва : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 125 с.

34. Чумакова, И. В. Формирование дочисловых количественных представлений у дошкольников с нарушением интеллекта : книга для педагога-дефектолога / И. В. Чумакова. – Москва : ВЛАДОС, 2001. – 88 с.

35. Шоплер, Э. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0–6 лет) : сборник упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАССН / Э. Шоплер, М. Ланзинд, Л. Ватерс. – Минск, 1997.

36. Янушко, Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия / Е. А. Янушко. – Москва : Теревинф, 2004. – 136 с. – (Особый ребенок).

37. Янушко, Е. А. Начальный этап коррекционной работы с аутичным ребенком: знакомство, установление контакта / Е. А. Янушко // Аутизм и нарушения развития. – 2004. – № 3.

38. Янушко, Е. А. Помогите малышу заговорить! Развитие речи детей 1,5–3 лет / Е. А. Янушко. – Москва : Теревинф, 2007. – 232 с.

2.9.3. Содержание работы психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк) дошкольного образовательного учреждения

Психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк) ДОУ действует на основе соответствующего Положения Министерства образования (приказ 27/901-6 от 27.03.2000).

Консилиум – это постоянно действующий, скоординированный, объединенный общими целями коллектив специалистов ДОУ, участвующих в учебно-воспитательной и лечебно-реабилитационной работе для постановки педагогического заключения, выработки коллективного решения о наиболее соответствующем для данного воспитанника, содержания образовательной программы и мерах педагогического воздействия на детей.

Примечание. В настоящее время деятельность консилиума дошкольной образовательной организацией регламентируется Распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 9 сентября 2019 г. № Р-93. «Об утверждении примерного положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации» (ППк), которое используется при отсутствии в ДОУ лечебно-реабилитационного подразделения. В нашем случае в АООП предусмотрено данное подразделение, поэтому рассматривается деятельность ПМПк.

Психолого-медико-педагогический консилиум призван рассматривать личность ребенка с учетом всех ее параметров: психологического и психического развития, социальной ситуации, состояния здоровья, характера предъявляемых требований, оптимальности педагогических воздействий.

Цель ПМПк: обеспечение и осуществление индивидуально ориентированной психолого-медико-педагогической помощи детям с РАС в условиях ДОУ.

Задачи консилиума:

- выявление и ранняя (с первых дней пребывания ребенка в образовательном учреждении) диагностика отклонений в развитии или состояний декомпенсации;
- выявление актуальных и резервных возможностей развития ребенка с РАС;
- разработка психолого-педагогических условий, направленных на преодоление обусловленных аутизмом нарушений,

сопутствующих расстройств и развитие ребенка в соответствии с его индивидуальными особенностями и возможностями;

- отслеживание динамики развития и эффективности индивидуализированных коррекционно-развивающих планов и адаптированных образовательных программ (АОП);

- профилактика физических, интеллектуальных и эмоциональных перегрузок и срывов, организация лечебных и оздоровительных мероприятий и психологически адекватной образовательной среды;

- подготовка и ведение документации, отражающей актуальное развитие ребенка с РАС, динамику его состояния, овладение содержанием индивидуальной адаптированной образовательной программы (АОП);

- организация взаимодействия между педагогическим коллективом и специалистами психолого-медико-педагогического консилиума, между ПМПк ДОУ и районной ПМПК, и областной ПМПК;

- формирование рекомендаций для родителей, педагогов по организации помощи детям с РАС методами и способами, доступными педагогическому коллективу для обеспечения индивидуального подхода в процессе коррекционно-развивающего сопровождения;

- консультирование родителей в решении сложных, в том числе конфликтных, ситуаций.

Специалистами ДОУ разрабатывается индивидуальный коррекционно-развивающий (образовательный) маршрут ребенка. Известно, что «индивидуальный образовательный маршрут – это движение в образовательном пространстве, создаваемом для ребенка и его семьи с целью осуществления образовательного, психолого-педагогического и медицинского сопровождения в конкретной образовательной организации специалистами различного профиля на основе реализации индивидуальных особенностей его развития» [14, с. 86].

Индивидуальный коррекционно-развивающий (образовательный) маршрут ребенка является документом ПМПк и заполняется специалистами ежегодно в начале учебного года по результатам диагностики и в конце учебного года по итогам обучения и воспитания. Структура индивидуального коррекци-

онно-развивающего (образовательного) маршрута ребенка подробно рассмотрена в Модельной адаптированной образовательной программе для детей с ОВЗ [53, с. 240–247].

В приложении 8 приведен образец структуры Карты индивидуального развития ребенка (индивидуальный план по педагогической коррекции, разработанный учителем-дефектологом), посещающего группу компенсирующей направленности.

Порядок осуществления деятельности ПМПк ДОУ описан в Положении о консилиуме приказ № ___ от ___ 20___ г.

Консилиум проводится под руководством председателя (заведующего). В начале учебного года участниками коррекционно-развивающей деятельности ведется предварительное изучение документов и диагностическое обследование детей. Каждый специалист по итогам диагностики разрабатывает основные направления, цели, содержание коррекционно-развивающей и лечебно-профилактической работы.

Рекомендации по проведению дальнейшей коррекционно-развивающей работы, утвержденные консилиумом, являются обязательными для всех, кто работает с ребенком.

Заключения отдельных специалистов, коллегиальные заключения консилиума доводятся до сведения родителей. Предложенные рекомендации реализуются только с их согласия.

На начальном этапе сопровождения ребенка всеми участниками коррекционно-развивающей деятельности ведется предварительное изучение документов и диагностическое обследование детей. Каждый специалист отрабатывает свои направления исследования по стандартным диагностикам. В каждом модуле (учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога) прописан полный перечень диагностического инструментария (инвариантные и вариативные методики).

На первом заседании, которое проводится в октябре, проходит обсуждение результатов диагностики, составляются заключения: медицинские, психологические, педагогические, логопедические; утверждаются индивидуальные маршруты психолого-медико-педагогического сопровождения развития детей соответствующей группы, специальные образовательные условия, формы работы и этап дошкольного образования.

Рекомендуется использовать примерную структуру дифференциации уровней поддержки и специальных образовательных условий, выбор формы работы этапа образования, разработанную А. В. Хаустовым и др. в презентации «Апробация проекта Примерной АООП дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с РАС на базе Федерального ресурсного центра [68].

Таблица 5

**Дифференциация уровней поддержки
и специальных образовательных условий**

1 уровень «Потребность в поддержке»	2 уровень «Потребность в существенной поддержке»	3 уровень «Потребность в очень существенной поддержке»
Ф. И. ребенка	Ф. И. ребенка	Ф. И. ребенка
Адаптация программ (целей образования)		
– общая для всех детей АООП; – преимущественно цели общие (групповые); – цели по коррекции дезадаптивного поведения	– индивидуальная АООП; – цели простые, индивидуализированы; – цели по коррекции дезадаптивного поведения	– индивидуальная АООП; – цели простые максимально индивидуализированы; – цели по коррекции дезадаптивного поведения
Формы работы и временной режим		
– преимущественно групповые (подгрупповые) формы работы с индивидуальными занятиями; – режим посещения приближен к основной группе	– равномерное сочетание форм работы: групповая, подгрупповая, индивидуальная; – режим посещения группы гибкий	– формы работы преимущественно индивидуальные с фрагментарным включением в работу группы; – режим посещения и расписание занятий максимально индивидуализировано
Тьюторское сопровождение		
Фрагментарное 1 тьютор на группу	Систематическое 1–2 тьютора на группу	Непрерывное индивидуальное (желательно)

Этапы дошкольного образования детей с РАС

Этапы	Содержание работы	Формы работы	Планируемый результат
Этап ранней помощи	Неспецифическая для аутизма общеразвивающая работа с отработкой ключевых социальных форм поведения	Интенсивная индивидуальная работа с участием родителей	Переход в дошкольную образовательную организацию
Начальный этап	Специфическая коррекционная работа, направленная на коррекцию аутистических нарушений	Переход от индивидуальной к групповой работе (ДОО)	Интеграция в коллектив сверстников, возможность освоения образовательных областей ДО
Основной этап	Освоение образовательных областей дошкольного образования	Сочетание групповой работы с индивидуальными занятиями	Освоение образовательных областей в соответствии с индивидуальными возможностями
Пропедевтический этап	Формирование навыков, необходимых для обучения в школе, включая академический компонент	Преимущественно групповые	Готовность к обучению в школе

На этом же заседании назначается ведущий специалист (учитель-дефектолог или педагог-психолог), который в дальнейшем отслеживает динамику развития каждого ребенка группы, эффективность оказываемой ему помощи и выходит с инициативой внеплановых заседаний консилиума. Далее про-

водится лечебно-профилактическая и коррекционно-развивающая работа с детьми специалистами и медицинскими работниками при активном участии воспитателей и родителей на основе полученных рекомендаций. Возможно проведение консилиума по запросам родителей или педагогов. На нем идет выяснение причин возникших проблем в образовании/поведении/лечении ребенка, определение дальнейших направлений коррекционной работы с ребенком:

- продолжить коррекционную работу с ребенком в ранее выбранном направлении по определенной программе;
- изменить или отрегулировать подходы к коррекционно-развивающей работе с ребенком;
- направить на ПМПК.

В мае проводится итоговое психолого-педагогическое обследование детей. На итоговом заседании отслеживается динамика развития детей, обсуждается результативность коррекционных мероприятий за прошедший учебный год; анализируются результаты коррекционно-развивающей деятельности всех участников сопровождения; составляется прогноз динамики, этапа дошкольного образования, определяется дальнейший путь обучения и воспитания ребенка с РАС. Планомерная, скоординированная работа всех участников образовательного процесса, в конечном итоге, позволит достичь положительных результатов в развитии детей с РАС в процессе реализации содержания АООП, индивидуальных планов и адаптированных образовательных программ (АОП).

Таблица 7

Примерный план работы психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк) на _____ учебный год

Сроки	Группа	Цель	Формы фиксации результатов
Сентябрь, октябрь	Младшая группа Средняя группа	Консилиум (первичный) 1. Изучение результатов комплексной психолого-медико-педагогической диагностики детей с РАС. 2. Утверждение коррекци-	1. Образовательный маршрут групп. 2. Индивидуальные карты сопровождения разви-

Сроки	Группа	Цель	Формы фиксации результатов
	<p>Старшая группа</p> <p>Подготовительная к школе группа</p>	<p>онно-образовательных маршрутов групп, индивидуальных карт сопровождения развития детей (образовательный маршрут), индивидуальных планов педагогической, логопедической и психологической коррекции.</p> <p>3. Выявить и утвердить объем, основные направления индивидуальной работы с использованием специальных методов на основе определения степени тяжести аутистических расстройств (по DSM-5) с целью формирования минимального уровня социально-коммуникативных и поведенческих навыков, достаточного для участия ребенка с РАС в групповых занятиях</p>	<p>тия детей (индивидуальный образовательный маршрут) заверенные подписью родителей (законных представителей).</p> <p>3. Индивидуальные коррекционно-развивающие планы или адаптированные образовательные программы (АОП).</p> <p>4. План работы с семьей.</p> <p>5. Тематика консультаций для родителей и специалистов.</p> <p>6. Протокол ПМПк</p>
<p>Май, июнь</p>	<p>Младшая группа</p> <p>Средняя группа</p> <p>Старшая группа</p> <p>Подготовительная к школе группа</p>	<p>Консилиум (заключительный)</p> <p>1. Обсуждение итогов обучения, развития детей на всех возрастных группах.</p> <p>2. Определение динамики образования, коррекции и лечения воспитанников:</p> <ul style="list-style-type: none"> – психолого-педагогического статуса воспитанника на конец года; – степени социализации; – состояния эмоциональ- 	<p>1. Индивидуальные карты сопровождения развития детей.</p> <p>2. Перспективные индивидуальные коррекционно-развивающие планы.</p> <p>3. Аналитические отчеты специалистов.</p> <p>4. Протокол ПМПк</p>

Сроки	Группа	Цель	Формы фиксации результатов
		но-волевой и поведенческой сферы; – уровня развития высших психических функций. 3. Определение рекомендаций педагогам по дальнейшей работе с воспитанниками	
В течение года	Младшая группа Средняя группа Старшая группа Подготовительная к школе группа	Срочный консилиум (по запросам родителей или педагогов) 1. Оптимизация системы коррекционно-развивающих, лечебно-профилактических мероприятий и внутрисемейных отношений с целью повышения степени их позитивных влияний на развитие ребенка с РАС. 2. Выяснение причин возникших проблем в образовании/поведении/лечении ребенка. 3. Разрешение конфликтных ситуаций	1. Внесение изменений в коррекционно-образовательный маршрут группы, индивидуальный план (программу) коррекционно-развивающей работы, (уточнение допустимых нагрузок и необходимости изменения режима или регламента индивидуальных занятий). 2. Протокол ПМПк

2.10. Взаимодействие специалистов ДОУ по реализации содержания АООП

Коррекционно-образовательный процесс осуществляется на основе взаимодействия специалистов образовательного учреждения (музыкального руководителя, воспитателя, инструктора по физической культуре), специалистов в области коррекционной педагогики (учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога).

Формы работы, регламент, цели и формы фиксации результатов взаимодействия специалистов ДОУ представлены в таблице 8. Взаимодействие со специалистами ДОУ сопровождается соответствующей документацией, что отражено в разделе: «Формы фиксации результатов» и предоставляются ежегодно, так как они регламентируют деятельность специалистов в течение учебного года и иллюстрируют реализацию содержания АООП ДОУ и являются основанием планирования работы по данному направлению в Рабочих программах педагогов.

Таблица 8

Взаимодействие специалистов ДОУ

Форма работы	Сроки	Цель	Специалисты	Формы фиксации результатов
Комплексное диагностическое изучение детей	Сентябрь 1–2 неделя	1. Выявить уровень тяжести аутистических расстройств. 2. Разработать содержание коррекционной работы с ребенком с РАС	Учитель-дефектолог, учитель-логопед группы, психиатр, педагог-психолог, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре	1. Протоколы диагностики. 2. Планы индивидуальной и коррекционно-развивающей работы (учесть потребности и возможности ребенка с РАС в коррекционной работе с целью осуществления максимальной индивидуализации обучения и воспитания)
Разработка рабочих про-	Сентябрь	Обеспечить систему комплексного	Учитель-дефектолог, учитель-	Рабочие программы

Форма работы	Сроки	Цель	Специалисты	Формы фиксации результатов
грамм по коррекционно-развивающей работе, по образовательным областям на основе этапов дошкольного образования ребенка с РАС		психолого-педагогического сопровождения детей с РАС в условиях образовательного процесса в ДОУ	логопед групп, воспитатели, педагог-психолог, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре	
Изучение динамики по итогам обучения и воспитания	Май 3–4 неделя	Дать оценку эффективности разработанных методов, приемов и форм организации коррекционно-образовательной работы с ребенком, выявить причины трудностей коррекции основных нарушений поведения, коммуникации и взаимодействия, и освоения содержания об-	Учитель-дефектолог, учитель-логопед групп, воспитатели, педагог-психолог, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, тьютор (при наличии в штате ДОУ)	Аналитический отчет по результатам освоения ребенком содержания индивидуальных коррекционно-развивающих планов и образовательных областей в соответствии с этапом дошкольного образования

Форма работы	Сроки	Цель	Специалисты	Формы фиксации результатов
		разовательной программы		
Консилиум ДОУ	Сентябрь-октябрь По запросам родителей и педагогов	<p>1. Изучение результатов комплексной психолого-педагогической диагностики.</p> <p>2. Утверждение коррекционно-образовательных маршрутов групп и программ (планов) сопровождения развития детей с РАС.</p> <p>1. Оптимизация системы коррекционно-развивающих, лечебно-реабилитационных мероприятий и внутрисемейных отношений с целью повышения степени их позитивных влияний на развитие ребенка с РАС.</p>	Учитель-дефектолог, учитель-логопед групп, воспитатели, педагог-психолог, музыкальный руководитель, тьютор (при наличии в штате ДОУ	<p>1. Протоколы заседаний ПМПк.</p> <p>2. Образовательные маршруты групп.</p> <p>3. Карты индивидуального сопровождения развития детей группы, заверенные подписью родителей (законных представителей).</p> <p>1. Протоколы заседаний ПМПк.</p> <p>2. Корректировка программ (планов) индивидуальной коррекционно-развивающей работы с ребенком с РАС</p>

Форма работы	Сроки	Цель	Специалисты	Формы фиксации результатов
	Май–июнь	1. Анализ итогов освоения АООП и динамики обучения, воспитания детей с РАС		1. Индивидуальные карты освоения образовательной программы (образовательные области). 2. Отчеты специалистов (индивидуальные планы коррекции)
Календарно-тематическое планирование по областям образовательной программы	Начало учебного года	Обеспечить коррекционно-развивающую направленность, доступность, информативность программного материала для воспитанников с РАС	Учитель-дефектолог, учитель-логопед групп, воспитатели, педагог-психолог, музыкальный руководитель, физ. инструктор	Календарно-тематические планы на всех возрастных группах
Выполнение охранительных режимов	Постоянно	Охрана психического и физического здоровья детей с РАС	Сотрудники ДОУ	Охранительные режимы: охрана нервной системы; двигательный, речевой; зрительный; психологический
Консультации специалистов	По запросу специалистов	Повышать психолого-педагогическую компетенцию специалистов	Учитель-дефектолог, учитель-логопед групп, воспи-	1. Информационный материал. 2. Тезисы. 3. Журнал

Форма работы	Сроки	Цель	Специалисты	Формы фиксации результатов
		специалистов различных направлений в работе с воспитанниками с РАС	педагоги, педагог-психолог, музыкальный руководитель, физ. инструктор, психиатр, мед. сестры, тьютор (при наличии в штате ДОУ)	учета консультаций (учитель-дефектолог, учитель-логопед групп, педагог-психолог)
Анкетирование педагогов или других специалистов ДОУ	На основе задач годового плана	Формировать доброжелательные межличностные отношения с коллегами, родителями с установкой на деловое сотрудничество в воспитании и обучении детей с РАС	Зам. зав. по УВР, педагог-психолог	1. Анкеты. 2. Аналитические справки. 3. Семинары-практикумы (мастер-классы)
Проведение самоаудита по работе с родителями	В конце учебного года	Совершенствование содержания, повышение качества взаимодействия с родителями на основе современных подходов в практическую деятельность педагогических работников	Заведующий ДОУ. Зам. зав. по УВР. Педагоги	1. Оценочный лист. 2. Планы работы с родителями на новый учебный год

2.10.1. Реализация индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий (учителем-логопедом, учителем-дефектологом)

Регламент реализации индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей детей с РАС, их интеграцию в образовательном учреждении и освоение ими адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования разрабатывается на основе полученных результатов диагностического изучения детей с РАС, рекомендаций консилиума ДОУ (ПМПк).

Циклограмма деятельности учителя-дефектолога, учителя-логопеда составляется ежегодно в соответствии с примерным перечнем основных видов организованной образовательной деятельности в ДОУ и входит в содержание Рабочей программы. Примерная структура циклограммы деятельности специалиста представлена ниже в таблице 9.

Таблица 9

Утверждаю
Зав. МБДОУ «ДС № ___ г. Челябинска»
_____ Ф. И. О.

Структура циклограммы деятельности учителя-логопеда (учителя-дефектолога) на _____ учебный год

Вид деятельности	Дни недели/время				
	понедельник	вторник	среда	четверг	пятница
1. Непрерывная образовательная деятельность (фронтальные формы работы)	Указывается регламент – время, вид НОД в каждый день недели (физическая культура, музыкальное развитие)				

Вид деятельности	Дни недели/время				
	понедельник	вторник	среда	четверг	пятница
2. Непрерывная образовательная деятельность (подгрупповые формы работы)	Вид организованной деятельности на каждый день недели (развитие речи, ФЭМП) (1 подгруппа) (2 подгруппа)				
3. Образовательная деятельность (индивидуальные формы работы по реализации индивидуальных программ)	Указывается ФИ ребенка, регламент, время индивидуального занятия				
3. Образовательная деятельность в ходе режимных моментов (подгрупповая и индивидуальная коррекция по преодолению или смягчению социально-коммуникативных и поведенческих трудностей ребенка с РАС, а также на развитие познавательной и речевой деятельности на основе содержания индивидуальных коррекционно-развивающих планов-программ)	Указывается регламент работы (подгрупповые и ли индивидуальные занятия) с каждым ребенком (реализуется содержание индивидуальных программ (планов) в зависимости от особенностей и возможностей детей с РАС и этапа образования)				
4. Сопровождение образовательной деятельности в ходе режимных моментов: – подготовка к завтраку, завтрак; – подготовка к прогулке; – возвращение с прогулки; – подготовка к обеду, обед;	Указывается время работы на каждом режимном моменте в каждый день недели				

Вид деятельности	Дни недели/время				
	понедельник	вторник	среда	четверг	пятница
– постепенный подъем, комплекс пробуждения; – подготовка к полднику, полдник					
5. Взаимосвязь с педагогами и специалистами	Указывается день недели и время работы с специалистами группы или детского сада				
6. Взаимодействие с семьей	Указывается день недели и время работы с родителями				
График работы					
Итого рабочего времени					

2.10.2. Содержание деятельности специалистов коррекционно-образовательного процесса

Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС, осуществляют в ДОУ следующие специалисты: педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, воспитатели, социальный педагог, тьютор, педагоги дополнительного образования.

Все коррекционные мероприятия и мероприятия по адаптации ребенка к дошкольному учреждению вырабатываются и согласуются всей командой специалистов на ПМПк и должны быть направлены на достижение коррекционных и образовательных задач, наиболее важных в конкретный этап дошкольного образования [61, с. 23].

Педагог-психолог формирует у ребенка с РАС навыки взаимодействия с детьми и взрослыми, развивает коммуникативные навыки, проводит мероприятия по профилактике и коррекции дезадаптивного поведения, проводит работу по коррекции нарушений в развитии познавательной сферы и т. д.

К основным направлениям коррекционной работы педагога-психолога можно отнести:

- помощь в адаптации к условиям обучения в дошкольной образовательной организации;
- коррекция дезадаптивного поведения;
- формирование навыков социального взаимодействия;
- формирование коммуникативных навыков;
- формирование представлений о себе и своем социальном окружении;
- формирование «модели психического» (понимание ребенком эмоций и их причин, понимание механизмов получения информации) [61, с. 132–135];
- эмоционально-личностное развитие и другие направления [61, с. 23].

Учитель-дефектолог является ведущим специалистом, который обеспечивает грамотную профессиональную поддержку не только ребенку, но и методическую поддержку воспитателям группы.

К основным направлениям работы учителя-дефектолога можно отнести:

- формирование базовых предпосылок учебной деятельности (навыков имитации, понимания инструкций, навыков работы по подражанию, по показу по образцу и т. д.);
- развитие познавательной деятельности;
- коррекция навыков, препятствующих успешному овладению программным материалом, развитие мелкой моторики, зрительно-моторной координации и т. д. [61, с. 24].

Учитель-логопед осуществляет развитие речи детей (преодоление фонетико-фонематического недоразвития, коррекция звукопроизношения, развитие лексико-грамматического строя речи, слоговой структуры слова, развитие связной речи т. д.). преодоление трудностей освоения программного материала и развитие коммуникативных навыков.

К направлениям работы учителя-логопеда относятся:

- формирование средств коммуникации (речевой и альтернативной);
- развитие понимания обращенной речи (понимание инструкций, коротких стихов, текстов, диалогов и т. д.);

Важно, чтобы коррекционные логопедические занятия способствовали усвоению ребенком индивидуальных коррекционных планов (программ) по возможности соотносились с лексическими темами (см. календарь тематических недель).

Задачей логопеда является также оказание методической поддержки воспитателям, по организации речевого режима, адаптации текстов рассказов, сказок и других учебных и дидактических материалов.

Социальный педагог осуществляет взаимодействие с семьей ребенка, консультирование по организационным вопросам при его обучении, контроль за соблюдением прав ребенка в семье и ДОО. На основе результатов социально-педагогической диагностики социальный педагог определяет потребности ребенка и его семьи в сфере социальной поддержки, а также направления помощи в адаптации ребенка к условиям детского сада.

К направлениям работы социального-педагога относятся:

- установление взаимодействия с учреждениями социальной защиты, органами опеки, общественными организациями, защищающими права инвалидов, и т. п.;

- сопровождение ребенка в ходе проведения коррекционных мероприятий (утренники, досуги и пр.) в детском саду и в студиях (кружках) дополнительного образования;

- развитие социально-бытовых навыков, формирование жизненных компетенций, в том числе за пределами детского сада (в магазине, общественном транспорте и т. д.);

- помощь в работе с родителями, организация родительских собраний, мастер классов, семинаров-практикумов и т. д.;

- поиск необходимой информации, популяризация знаний об инклюзивном образовании в ДОО и т. п.

Воспитатели организуют совместную деятельность, проводят режимные моменты. Планируют свободную самостоятельную деятельность детей, которая наполняется образовательным содержанием за счет создания педагогом разнообразной предметной среды. Это позволит обеспечить широкий выбор деятельности, соответствующей возможностям и интересам ребенка, включить их во взаимодействие со сверстниками или действовать индивидуально.

Тьютор (наставник, сопровождающий ребенка в учебно-воспитательном процессе). Тьютор показан при наличии у ребенка ярко выраженных трудностях взаимодействия с взрослыми, проявлениях аффективных вспышек, аутоагрессивных (самоповреждающих) проявлений поведения, отсутствия навыков самообслуживания (переодевание, туалет, питание), трудности понимания речи (инструкций) педагога.

Необходимость сопровождения ребенка тьютором, а также период этого сопровождения указываются в рекомендациях ПМПК и может быть принято решением консилиума ДОУ. Тьютор организует деятельность ребенка, помогает и подсказывает последовательность выполнения того или иного действия, используя различные методы и приемы взаимодействия взрослых и сверстников с аутичным ребенком.

В функции тьютора входит:

1. Помогает в организации поведения ребенка на занятиях:
 - организация внимания ребенка на педагога, на доску, в рабочую тетрадь;
 - предоставление ребенку подсказок при выполнении фронтальных инструкций и заданий;
 - оказывает помощь в выполнении последовательности необходимых действий в процессе формирования навыков самообслуживания, при выполнении задания, поручения и т. п.
2. Участвует в работе по коррекции нежелательного поведения ребенка.
3. Оказывает помощь при взаимодействии со сверстниками и взрослыми, используя различные методы и приемы взаимодействия.
4. Организует поведение в ходе режимных моментов.

Некоторым детям, особенно на первых этапах дошкольного образования тьютор необходим на протяжении всего периода нахождения ребенка в детском саду для сопровождения всех учебных и режимных моментов.

Но по мере адаптации ребенка помощь тьютора может сокращаться и может быть необходима только фрагментарно, например, при изучении нового материала или при осуществлении таких социальных ситуаций как праздники, экскурсии, конкурсы и т. п. [61, с. 25–26].

Инструктор по физическому воспитанию, инструктор-методист ЛФК осуществляют работу по физическому развитию детей с РАС. Музыкальный руководитель осуществляет развитие музыкально-художественной деятельности воспитанников с РАС.

Реализация содержания АООП в ДОУ обеспечивается установлением связей между образовательными областями, на основе этапов дошкольного образования детей с РАС, что отражено в календарно-тематических планах и интеграцией усилий специалистов и родителей воспитанников, а именно все специалисты и родители дошкольников под руководством учителя-логопеда или учителя-дефектолога занимаются коррекционно-развивающей работой. Воспитатели, музыкальный руководитель, инструктор по физическому воспитанию, педагог-психолог осуществляют все мероприятия, предусмотренные АООП, занимаются физическим, социально-коммуникативным, познавательным, речевым, художественно-эстетическим развитием детей. Поэтому при разработке рабочих программ педагоги ориентируются на этап дошкольного образования ребенка с РАС, в котором выделены основные содержательные компоненты образовательных областей (см. разделы 2.3–2.6 АООП ДОУ), на регламент деятельности каждого специалиста и планируют коррекционно-развивающую работу на учебный год на основе итогов психолого-педагогической диагностики детей с РАС. Виды деятельности педагогических работников, цели, сроки и формы фиксации результатов представлено ниже в таблицах 10–14.

Таблица 10

**Алгоритм деятельности учителя-дефектолога
и учителя-логопеда**

№ п/п	Вид деятельности	Цель	Сроки	Формы фиксации результатов
1.	Знакомство с заключениями специалистов ПМПК	Разработка и подбор инструментария для диагностики детей с РАС	Август	1. Инструментарий, дидактический материал для проведения диагностики с учетом рекомендаций специалистов ПМПК

№ п/п	Вид деятельности	Цель	Сроки	Формы фиксации результатов
2.	Проведение углубленного обследования в начале учебного года, заполнение протоколов педагогической диагностики	Определить этап дошкольного уровня образования ребенка с РАС, формы и методы коррекционной работы	1–2 недели сентября	<p>1. Карта индивидуального сопровождения развития ребенка (Личное дело ребенка или карта индивидуального психолого-педагогического сопровождения развития ребенка) (учитель-дефектолог).</p> <p>2. Речевая карта (протокол диагностики речевых функций); протокол диагностики неречевых функций (учитель-логопед).</p> <p>3. Перспективный план индивидуальной коррекционно-развивающей работы с воспитанниками группы</p>
3.	Разработка рабочих программ коррекционно-развивающей работы на группе	Обеспечить систему комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с РАС в условиях образовательного процесса в ДОУ	Сентябрь	Рабочая программа

№ п/п	Вид деятельности	Цель	Сроки	Формы фиксации результатов
4.	Участие в работе консилиума ДОУ. Подготовка представления на ребенка для психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк)	Подведение итогов диагностики, уточнение подгруппы для фронтальных или индивидуальных занятий, Рекомендаций для педагогов с целью коррекции качественных нарушений коммуникации и качественных нарушений социального взаимодействия ребенка с РАС	Сентябрь – октябрь	1. Карта индивидуального сопровождения развития ребенка: раздел педагогическая коррекция – учитель-дефектолог. Раздел логопедическая коррекция – учитель-логопед. 2. Коррекционно-развивающий маршрут группы. 3. Перспективный план (программа) индивидуальной коррекционно-развивающей работы с воспитанниками с РАС
5.	Ознакомление родителей (законных представителей) с индивидуальными коррекционно-развивающими планами работы	Познакомить с основными результатами диагностики ребенка и согласовать с родителями (законными представителями) основные направления коррекционно-развивающей работы в условиях ДОУ	Сентябрь – октябрь	Коррекционно-развивающие планы работы с ребенком с РАС или АОП
6.	Разработка регламента по реализа-	Обеспечить индивидуальным психоло-	Сентябрь	Циклограмма

№ п/п	Вид деятельности	Цель	Сроки	Формы фиксации результатов
	ции индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий (циклограмма)	го-педагогическим сопровождением каждого ребенка с РАС		
7.	Разработка и проведение фронтально-подгрупповых и индивидуальных занятий в соответствии с регламентом ОД	Обеспечить освоение содержания АО-ОП на основе возможностей ребенка взаимодействия с воспитателями, педагогами, психологом.	Сентябрь – май	1. Комплексно-тематические планы. 2. Календарные планы
8.	Разработка и проведение индивидуальных и подгрупповых занятий	1. Обеспечить коррекцию нарушений развития детей с РАС, оказание им квалифицированной помощи в освоении перспективного индивидуального плана	Сентябрь – май	1. Перспективный план индивидуальной коррекционно-развивающей работы с воспитанниками с РАС на учебный год. 2. Месячные планы коррекционно-развивающей работы с ребенком с РАС. 3. Журнал учета посещаемости детей группы
9.	Консультативная работа с воспитателями и	1. Повышать психолого-педагогическую компе-	В течение года	1. Журнал взаимодействия с педагогами и специалистами.

№ п/п	Вид деятельности	Цель	Сроки	Формы фиксации результатов
	специалистами	тентность педагогов и специалистов. 2. Обеспечивать эффективность коррекционно-развивающей работы и единство требований, методов и приемов в обучении и воспитании детей с РАС		2. Папка методических материалов
10.	Выполнение охранительных режимов	Охрана психического и физического здоровья детей с РАС	Постоянно	Охранительные режимы: охрана нервной системы; двигательный, речевой; зрительный; психологический
11.	Участие в работе консилиума Изучение динамики развития по итогам обучения и воспитания	Дать оценку динамики развития и эффективности разработанных методов, приемов и форм обучения и воспитания детей с РАС, выявить причины трудностей освоения АООП	Май 3–4 недели	1. Аналитический отчет по результатам освоения ребенком с РАС содержания образовательных областей и индивидуальных коррекционно-развивающих планов. 2. Карты сопровождения развития детей

№ п/п	Вид деятельности	Цель	Сроки	Формы фиксации результатов
12.	Участие в родительских собраниях	Формировать доброжелательные межличностные отношения с родителями с установкой на деловое сотрудничество в воспитании и обучении детей с РАС	1 раз в квартал	1. Протоколы родительских собраний. 2. Информационный материал для стендов, оформление тематических выставок литературы для родителей
13.	Плановые индивидуальные консультации и по запросу родителей	1. Повысить психолого-педагогическую компетентность родителей и ответственность за судьбу собственного ребенка. 2. Ознакомление родителей с задачами, содержанием, методами воспитания, оказание практической помощи семье	В течение года	1. Журнал консультаций с родителями. 2. Информационный материал. 3. Рекомендации по организации деятельности детей в условиях семьи
14.	Участие в конференциях, семинарах, методических объединениях	Повышение квалификации, обмен опытом, расширение знаний о новинках коррек-	В течение года	1. Персонифицированная программа повышения квалификации. 2. Публикации статей в научных

№ п/п	Вид деятельности	Цель	Сроки	Формы фиксации результатов
	ях, научно-практических проектах	ционного образования		сборниках. 3. Удостоверения, сертификаты
15.	Участие в подготовке и проведении праздников, экскурсий, мероприятий.	Социализация детей средствами искусства в процессе творческой деятельности, привлечение их к активному участию в культурной жизни детского сада, района, города	В течение года	Праздники, развлечения, досуги, экскурсии
16.	Методическое объединение учителей-дефектологов (учителей-логопедов) ДОУ	1. Повышение уровня профессиональной компетенции. 2. Выявление эффективной педагогической практики в ДОУ	В течение года	1. План работы МО ДОУ. 2. Протоколы заседаний. 3. Методические материалы

Таблица 11

Алгоритм деятельности педагога-психолога

№ п/п	Вид деятельности	Цель	Сроки	Формы фиксации результатов
1.	Знакомство с протоколами и рекомендациями специалистов ПМПК	Организация совместного сопровождения воспитанника, выстраивание еди-	Август – сентябрь	План коррекционно-развивающей работы на учебный год

№ п/п	Вид деятельности	Цель	Сроки	Формы фиксации результатов
		ной линии коррекционной работы в образовательном процессе ДОУ		
2.	Подготовка кабинета к новому учебному году	Создание условий для психолого-педагогического сопровождения развития ребенка с РАС	Август	1. Оснащение кабинета. 2. Документация на учебный год
3.	Наблюдение за ребенком с РАС в адаптационный период. Консультирование педагогов и родителей.	1. Определение особенностей взаимодействия со взрослыми (родители, воспитатели, специалисты группы), поведения ребенка с РАС. 2. Своевременная помощь педагогам в организации адаптационного периода ребенка с РАС. 3.Создание условий для смягчения, обусловленных аутизмом	Август – сентябрь	1. Рекомендации для родителей и педагогов по разрешению трудностей взаимодействия с детьми с РАС в условиях ДОУ и семьи. 2. Информационный материал на стендах ДОУ

№ п/п	Вид деятельности	Цель	Сроки	Формы фиксации результатов
		трудностей поведения, коммуникации ребенка с РАС		
4.	Проведение психологического обследования в начале учебного года	Выявление индивидуально-личностных психологических особенностей воспитанников, уровень тяжести аутистических расстройств ребенка и степени необходимой поддержки (коррекции) на основе классификации по DSM-5	Сентябрь	Протоколы психологической диагностики детей
5.	Разработка рабочей программы по организации психологического сопровождения образовательного процесса в ДОУ	Обеспечить систему комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с РАС в условиях образовательного процесса в ДОУ	Сентябрь	Рабочая программа
6.	Участие в работе кон-	1. Подведение итогов психо-	Сентябрь –	1. Карта индивидуального сопро-

№ п/п	Вид деятельности	Цель	Сроки	Формы фиксации результатов
	силиума. Подготовка представления на ребенка для психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк)	логической диагностики. 2. Комплектование групп для индивидуальной и групповой игротерапии	Октябрь	вождения развития ребенка: раздел «Психологическая коррекция». 2. План индивидуальной работы с ребенком с РАС. 3. Программы по игротерапии
7.	Диагностика готовности к школе в начале и конце учебного года. Проведение коррекционно-развивающих занятий по формированию психологической готовности детей	1. Определе-ние степени готовности де-тей к обуче-нию в школе. 2. Обеспе-чение психоло-гической го-товности вос-питанников с РАС подгото-вительной группы к обу-чению в школе	Сен-тябрь – октябрь Апрель	1. Протоколы диа-гностики. 2. Программа по подготовке детей к школе. 3. Рекомендации для педагогов и родителей. 4. Аналитическая справка
8.	Изучение динамики развития де-тей по ито-гам обучения и воспита-ния. Участие в ПМПк	Дать оценку динамики раз-вития и эф-фективности разработан-ных методов, приемов и форм обуче-ния и воспи-тания детей с РАС, выявить причины	Май – 3–4 неделя Июнь	1. Протоколы ди-намики. 2. Аналитический отчет по результа-там психологиче-ской коррекции. 3. Карты сопро-вождения развития детей

№ п/п	Вид деятельности	Цель	Сроки	Формы фиксации результатов
		трудностей освоения индивидуальных планов и содержания образовательных областей		
9.	Участие в работе ПМПк по запросам педагогов или родителей. Подготовка представления на воспитанника к психолого-медико-педагогическому консилиуму	1. Оптимизация системы коррекционно-развивающих мероприятий и внутрисемейных отношений. 2. Выяснение причин возникших проблем в образовании (поведении, лечении ребенка). 3 Разрешение конфликтных ситуаций	Ноябрь – апрель	1. Решение консилиума об утверждении рекомендаций для индивидуального сопровождения развития ребенка с РАС, в условиях ДОУ и семьи
10.	Посещение занятий, мероприятий	Выявление сложностей в осуществлении коррекционной работы с ребенком с РАС	Ежемесячно	Рекомендации для педагогов и для родителей.
11.	Проведение индивидуальной и подгрупповой коррекционно-	Коррекция недостатков в поведении и в психическом развитии ребенка с РАС	Сентябрь – май	Программы по индивидуальной или групповой игротерапии

№ п/п	Вид деятельности	Цель	Сроки	Формы фиксации результатов
	развивающей работы			
12.	Плановые индивидуальные консультации и по запросу родителей	Повышать психолого-педагогическую компетентность родителей и ответственность за судьбу собственного ребенка	В течение года	1. Журнал консультаций с родителями. 2. Информационный материал
13.	Проведение психопрофилактической работы с родителями в форме семинаров-практикумов, участие в родительских собраниях	1. Формировать доброжелательные межличностные отношения с родителями с установкой на деловое сотрудничество в воспитании и обучении детей с РАС. 2. Обеспечивать преемственность в воспитании и обучении детей, оказание практической помощи семье ребенка с РАС	В течение учебного года	1. Журнал учета консультаций с родителями. 2. Краткое содержание семинаров-практикумов для родителей. 3. Отчет о деятельности педагога-психолога
14.	Проведение психопрофилактической работы с пе-	1. Повышение профессиональной компетентности	В течение учебного года	1. Журнал консультаций с педагогами. 2. Краткое содер-

№ п/п	Вид деятельности	Цель	Сроки	Формы фиксации результатов
	<p>дагогами ДОУ в форме семинаров-практикумов, тренингов, индивидуальных консультаций</p>	<p>педагогов. 2. Психологическое сопровождение воспитательного процесса, направленное на обеспечение полноценного развития личности ребенка РАС. 3. Оказание практической помощи педагогам в процессе взаимодействия и коммуникации с ребенком с РАС</p>		<p>жание семинаров-практикумов, тренингов. 3. Отчет о деятельности педагога-психолога</p>
15.	<p>Участие в конференциях, семинарах, методических объединениях для психологов, научно-практических проектах Повышение квалификации на курсах</p>	<p>Повышение квалификации, обмен опытом, расширение знаний о новинках коррекционного образования и психологического сопровождения развития воспитанников с РАС</p>	В течение года	<p>1. Персонифицированная программа повышения квалификации. 2. Публикации статей в научных сборниках. 3. Удостоверения, сертификаты</p>

№ п/п	Вид деятельности	Цель	Сроки	Формы фиксации результатов
16.	Участие в подготовке и проведении праздников, экскурсий, мероприятий.	Социализация детей средствами искусства в процессе творческой деятельности, привлечение их к активному участию в культурной жизни детского сада, района, города	В течение года	Праздники, развлечения, досуги, экскурсии
17.	Написание годового отчета. Написание плана работы на новый учебный год	Дать анализ эффективности психолого-педагогической работы за учебный год, выявить основные трудности в психолого-педагогическом сопровождении ребенка с РАС в условиях ДОУ и семьи	Май – июнь	1. Годовой отчет. 2. План работы
18.	Выполнение охранительных режимов	Охрана психического и физического здоровья детей	Постоянно	Охранительные режимы: охрана нервной системы; двигательный, речевой; зрительный; психологический

Алгоритм деятельности музыкального руководителя

№ п/п	Вид деятельности	Цель	Сроки	Формы фиксации результатов
1.	Знакомство с заключениями и рекомендациями специалистов ПМПК	Изучить рекомендации специалистов ПМПК	Сентябрь	Документация
2.	Проведение обследования в начале учебного года	Выявить особенности музыкального развития каждого ребенка, его возможности для освоения им содержания образовательной области «Музыкальное развитие»	1–2 недели сентября	1. Протокол диагностики. 2. План-график консультаций для воспитателей (участия педагогов во фронтальных занятиях). 3. Рекомендации для воспитателей по организации музыкальных уголков (центров) на группах
3.	Разработка рабочей программы по реализации содержания образовательной области «Музыкальное развитие»	Обеспечить систему комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с РАС в условиях образовательного процесса	Сентябрь	Рабочая программа
4.	Проведение занятий по	Реализация содержания	Сентябрь –	1. Перспективные планы.

№ п/п	Вид деятельности	Цель	Сроки	Формы фиксации результатов
	реализации рабочей программы	образовательной области «Музыкальное развитие»	май	2. Календарные планы
5.	Подготовка представления на воспитанников к психолого-медико-педагогическому консилиуму	1. Дать анализ результатов диагностики. 2. Разработать примерный план работы по музыкальному развитию ребенка с РАС	Октябрь	1. Примерный план работы по музыкальному развитию ребенка с РАС. 2. Рекомендации для воспитателей по музыкальному воспитанию детей
6.	Комплектование подгрупп для коррекционной работы	Оптимизация взаимодействия с ребенком с РАС на музыкальных занятиях	3–4 недели сентября	Списки детей
7.	Проведение коррекционных занятий по плану	Коррекция недостатков в музыкальном развитии ребенка с РАС	Сентябрь–май	Календарный план
8.	Разработка и написание утренников и праздничных развлечений	1. Создание условий для реализации творческого потенциала детей с РАС на основе учета их возможностей.	Годовой план	Конспекты утренников, праздничных мероприятий

№ п/п	Вид деятельности	Цель	Сроки	Формы фиксации результатов
		2. Приобщать к праздничной культуре русского народа, обеспечивать каждому ребенку отдых и эмоциональное благополучие		
9.	Подготовка группы детей к участию в фестивале «Искорки надежды»	Развивать творческие наклонности воспитанников, чувства сопричастности к событиям, которые происходят в детском саду, стране	Март – апрель	Номера в номинациях
10.	Проведение педагогического обследования, заполнение итоговых данных в таблице мониторинга	Выявление динамики музыкального развития воспитанников ДОУ	3–4 недели мая	Протокол динамики развития
11.	Анализ результатов выполнения программы воспитанниками	Дать оценку динамики развития и эффективности разработанных методов	Май	Аналитическая справка о результатах освоения программы по музыкальному развитию

№ п/п	Вид деятельности	Цель	Сроки	Формы фиксации результатов
		дов, приемов и форм по музыкальному развитию воспитанников, выявить причины трудностей освоения образовательной области ребенком с РАС		воспитанниками ДОУ
12.	Выполнение охранительных режимов	Охрана психического и физического здоровья детей	Постоянно	Охранительные режимы: охрана нервной системы; двигательный, речевой, зрительный, психологический
13	Участие в конференциях, семинарах, методических объединениях для педагогов, научно-практических проектах Повышение квалификации на курсах	Повышение квалификации, обмен опытом, расширение знаний о новинках коррекционного образования и психологического сопровождения развития воспитанников с РАС	В течение года	1. Персонифицированная программа повышения квалификации. 2. Публикации статей в научных сборниках. 3. Удостоверения, сертификаты

**Алгоритм деятельности
инструктора по физической культуре**

№ п/п	Вид деятельности	Цель	Сроки	Формы фиксации результатов
1.	Знакомство с картами здоровья медицинских заключений и рекомендациями специалистов ПМПК	Комплектование подгрупп для занятий по группам здоровья и диагнозам	Сентябрь	1. Календарное планирование. 2. Таблица групп здоровья
2.	Разработка рабочей программы по реализации содержания образовательной области «Физическое развитие»	Обеспечить систему комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с РАС в условиях образовательного процесса	Сентябрь	Рабочая программа
3.	Работа с семьями воспитанников. Физкультурные досуги	1. Пропаганда здорового образа жизни. 2. Совершенствование форм и методов организации и проведения совместных мероприятий	В течение года	1. Консультации (информационный материал). 2. Сценарии физкультурных мероприятий

№ п/п	Вид деятельности	Цель	Сроки	Формы фиксации результатов
4.	Индивидуальные консультации для родителей	Педагогическое просвещение родителей, имеющих детей с РАС по физическому развитию ребенка в условиях семьи	В течение года	1. Журнал консультаций с родителями. 2. Рекомендации
5.	Подготовка материалов для информационных стендов, литературы для родителей	1. Повысить психолого-педагогическую компетентность родителей. 2. Обеспечить преемственность в воспитании и обучении детей с РАС	В течение года	1. Информация на ширмах, буклетах. 2. Папки-передвижки. 3. Методическая литература
6.	Показ открытых занятий. Наблюдение родителями подгрупповой и индивидуальной работы с последующим анализом (по запросам родителей)	Ознакомление родителей с задачами, содержанием, методами физического воспитания в детском саду, оказание практической помощи семье	Ноябрь	1. Планы открытых занятий для родителей. 2. Рекомендации по организации физического воспитания ребенка с РАС в условиях семьи
7.	Проведение праздников,	1. Формирование мотива-	В течение года	1. Сценарии мероприятий.

№ п/п	Вид деятельности	Цель	Сроки	Формы фиксации результатов
	досугов с детьми	<p>ции к здоровому образу жизни.</p> <p>2. Социализация детей с РАС, формирование коммуникативных навыков, безопасного поведения</p>		2. Видео, фото, иллюстративные материалы
8.	Консультативная работа с воспитателями и специалистами	Повышение педагогической грамотности педагогов, осуществление индивидуально ориентированного подхода к каждому воспитаннику по физическому воспитанию	В течение года	Журнал взаимодействия с педагогами и специалистами
9.	Обследование в начале и конце учебного года, заполнение данных в таблице мониторинга, определение динамики развития	1. Выявление двигательных нарушений в физическом развитии ребенка с РАС, уровня возможного освоения им образовательной программы по образовательной области «Физическое	1–2 недели сентября	Протоколы обследования

№ п/п	Вид деятельности	Цель	Сроки	Формы фиксации результатов
11.	Проведение занятий с ребенком с РАС с учетом содержания индивидуального плана по физическому воспитанию	Коррекция отклонений в физическом развитии ребенка с РАС	Сентябрь – май	Календарный план
12.	Выполнение охранительных режимов	Охрана психического и физического здоровья детей	Постоянно	Охранительные режимы: охрана нервной системы; двигательный, речевой; зрительный; психологический
13.	Участие в конференциях, семинарах, методических объединениях, курсах повышения квалификации	Повышение квалификации, обмен опытом, расширение знаний о новинках коррекционного образования	В течение года	1. Персонифицированная программа повышения квалификации. 2. Публикации статей в научных сборниках. 3. Удостоверения, сертификаты

Таблица 14

Алгоритм деятельности воспитателя группы

№ п/п	Вид деятельности	Цель	Сроки	Формы фиксации результатов
1.	Проведение обследования в начале	Выявить особенности развития ребенка	1–2 недели сентября	Карта развития ребенка

№ п/п	Вид деятельности	Цель	Сроки	Формы фиксации результатов
	учебного года по программе для ЭВМ «Диа-Деф»	с РАС с первым уровнем тяжести расстройств аутистического спектра, его возможности для освоения им содержания образовательных областей (АООП)		
2.	Проведение беседы с родителями и наблюдений за поведением и деятельностью детей на группе	Изучить индивидуальные особенности воспитанников с целью организации образовательной деятельности, ориентированной на интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития	1–2 недели сентября	Таблица «Характеристика детей группы» (индивидуальные особенности детей группы)
3.	Разработка рабочей программы по реализации содержания АООП	Обеспечить систему комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с РАС в	Сентябрь	Рабочая программа

№ п/п	Вид деятельности	Цель	Сроки	Формы фиксации результатов
		условиях образовательного процесса		
4.	Проведение фронтальных и подгрупповых занятий по реализации содержания АООП	Реализация содержания АООП	Сентябрь – май	1. Перспективные планы. 2. Календарные планы
5.	Подготовка представления на воспитанников к психолого-медико-педагогическому консилиуму и участие в его работе	Представление детей группы с кратким анализом данных диагностики по образовательным областям	Октябрь	1. Карты развития детей. 2. Коррекционно-образовательные маршруты групп
6.	Разработка и написание конспектов для открытых мероприятий в соответствии с годовым планом	Создание условий для реализации творческого потенциала детей на основе учета их возможностей, обеспечивать каждому ребенку отдых и эмоциональное благополучие	Годовой план	1. Конспекты открытых мероприятий
7.	Подготовка и участие в ме-	1. Ознакомление родителей	Ноябрь	План мероприятий «Недели от-

№ п/п	Вид деятельности	Цель	Сроки	Формы фиксации результатов
	роприятия для родителей «Неделя открытого общения»	с задачами, содержанием, методами педагогической коррекции в детском саду, оказание практической помощи семье 2. Обеспечивать преемственность в воспитании и обучении детей с РАС		крытого общения»
8.	Подготовка группы детей к участию в фестивалях «Искорки надежды»	По возможности развивать творческие наклонности воспитанников с РАС, чувства сопричастности к событиям, которые происходят в детском саду, стране	Март – апрель	Номера в номинациях
9.	Проведение педагогического обследования совместно со специалистами группы, заполнение итоговых	Изучить особенности и причины трудностей освоения содержания АООП	3–4 неделя мая	1. Карты развития детей. 2. Протокол динамики развития воспитанников

№ п/п	Вид деятельности	Цель	Сроки	Формы фиксации результатов
	данных в таблице мониторинга			
10.	Выполнение охранительных режимов	Охрана психического и физического здоровья детей	Постоянно	Охранительные режимы: охрана нервной системы, двигательный, речевой, зрительный, психологический
11.	Участие в конференциях, семинарах, методических объединениях для педагогов, научно-практических проектах. Повышение квалификации на курсах	Повышение квалификации, обмен опытом, расширение знаний о новинках коррекционного образования и психологического сопровождения развития воспитанников с РАС	В течение года	1. Персонифицированная программа повышения квалификации. 2. Публикации статей в научных сборниках. 3. Удостоверения, сертификаты

2.10.3. Содержание лечебно-профилактических и физкультурно-оздоровительных мероприятий

Медицинские работники ДОУ осуществляет мероприятия лечебно-реабилитационного и профилактического характера, углубленную диагностику состояния физического и психического здоровья детей, оздоровительные мероприятия, консультативную помощь детям, их родителям, педагогам по вопросам гигиены, профилактики и лечения.

Врач-педиатр: лечебно-профилактические мероприятия, вакцинация; витаминизация.

Врач-психиатр: обследование и наблюдение детей, медикаментозное лечение, консультация педагогов и родителей.

Медсестра:

– организация выполнения назначений врача, проведение оздоровительных мероприятий;

– координация работы сотрудников медицинского блока;

– консультативно-просветительская работа с педагогами и родителями по вопросам профилактики заболеваний, по предупреждению распространения инфекций, лечения в домашних условиях, формированию здорового образа жизни, организация выполнения назначений врача;

– физиопроцедуры в соответствии с назначением врача.

По показаниям врачей дети могут быть направлены в другие медицинские учреждения.

Планирование физкультурно-оздоровительных и лечебно-профилактических мероприятий в ДОУ осуществляется в начале учебного года с учетом результатов медицинской диагностики, заключений ПМПК. План физкультурно-оздоровительных и лечебно-профилактических мероприятий представлен в таблице 15.

Таблица 15

**План физкультурно-оздоровительных
и лечебно-профилактических мероприятий**

№ п/п	Мероприятия	Возрастные группы	Периодичность	Ответственные
Обследование				
1.	Оценка уровня развития и состояния здоровья детей	Во всех возрастных группах	1 раз в год	Ст. м/с., воспитатели, инструктор физкультуры
2.	Диспансеризация	Во всех возрастных группах	1 раз в год	Врач, ст. м/с, поликлиника

№ п/п	Мероприятия	Возрастные группы	Периодичность	Ответственные
Двигательная активность				
1.	Утренняя гимнастика	Все группы	Ежедневно	Воспитатели, инструктор по физкультуре
2.	Физкультурное занятие: – в зале; – ЛФК в зале	Все группы	2 раза в неделю; 1 раз в неделю	Инструктор по физкультуре, воспитатели, инструктор-методист ЛФК
3.	Подвижные игры	Все группы	2 раза в день	Воспитатели групп
4.	Упражнения в спортивных уголках групп	Все группы	Ежедневно	Воспитатели групп
5.	Ходьба по коррекционным дорожкам перед сном	Все группы	Ежедневно	Воспитатели групп
6.	Гимнастика после дневного сна	Все группы	Ежедневно	Воспитатели групп
7.	Коррекционные упражнения по разметке на верандах на дневной и вечерней прогулках	Все группы	Ежедневно	Воспитатели групп
8.	Спортивные упражнения (велосипеды,	Все группы	Ежедневно	Воспитатели групп

№ п/п	Мероприятия	Возрастные группы	Периодичность	Ответственные
	самокаты и пр.)			
9	Элементы спортивных игр	Старшая, подготовительная	2 раза в неделю	Воспитатели групп
10.	Активный отдых: физкультурный досуг	Все группы	1 раз в месяц	Инструктор по физкультуре
11.	Физкультурно-музыкальные праздники	Все группы	По плану	Инструктор по физкультуре, муз. руководитель, воспитатели групп
Лечебно-профилактические мероприятия				
1.	Подготовительный период	Все группы	Сентябрь – 3-я декада октября	
1.1.	«С»-витаминация третьих блюд	Все группы	Постоянно	Ст. м/с
1.2.	Натуропатия – сезонное питание, дыхательная гимнастика			Ст. м/с
1.3.	Траволечение – фито чай	Все группы	Март	Ст. м/с
1.4.	Массаж по Уманской (по схеме)	Все группы		Ст. м/с
1.5.	Лечебные препараты для профилактики нервно-психи-	Адаптационная группа	Август – октябрь	Врач-невролог

№ п/п	Мероприятия	Возрастные группы	Периодичность	Ответственные
	ческих заболеваний			
2.	Период повышенной заболеваемости. Период гриппа	Все группы	Декабрь – февраль	Ст. м/с
2.1.	Лекарственная терапия: – оксолиновая мазь в нос; анаферон	Все группы		Ст. м/с
2.2.	Фитолечение – травяные чаи	Все группы		Ст. м/с
2.3.	Массаж по Уманской (по схеме)	Все группы		Воспитатели
2.4.	Натуропатия – чесночные бусы, лук	Все группы		Воспитатели
2.5.	Санэпидемрежим – режим проветривания, влажной уборки, кварцевания	Все группы		Воспитатели, ст. м/с
3.	Период летней оздоровительной работы	Все группы	Июнь – август	Воспитатели, ст. м/с
3.1.	Использование естественных сил природы			Воспитатели, ст. м/с

№ п/п	Мероприятия	Возрастные группы	Периодичность	Ответственные
Закаливание				
4.1.	Воздушные ванны в облегченной одежде	Все группы	В течение дня	Воспитатели групп
4.2.	Ходьба босиком по специальной дорожке (коррекция осанки, плоскостопия)	Все группы	На прогулке	Воспитатели групп
4.3.	Мытье рук, лица	Все группы	Несколько раз в день	Воспитатели групп
4.4.	Игры с водой	Все группы	На прогулке	Воспитатели групп
4.5.	Ходьба по коррекционным дорожкам	Все группы	В течение года	Воспитатели групп

2.11. Мониторинг динамики развития детей, их успешности в освоении АООП дошкольного образования

Мониторинг динамики развития детей, их успешности в освоении АООП дошкольного образования предлагается осуществлять в зависимости от вариантов педагогической диагностики в начале учебного года, которые раскрыты в разделе АООП 2.9.1.1.

Первый вариант

Для выявления результатов освоения содержания образовательных областей и вида динамики предлагается использовать программу для ЭВМ «Диа-Деф», но это возможно для детей с первым уровнем тяжести расстройств аутистического спектра на основном и пропедевтическом этапах дошкольного образования.

Мониторинг освоения образовательных областей программы содержит 5 образовательных областей, соответствующих федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования: «Социально-коммуникативное развитие», «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Художественно-эстетическое развитие», «Физическое развитие».

Форма проведения мониторинга преимущественно представляет собой наблюдение за активностью ребенка в различные периоды пребывания в дошкольном учреждении, анализ продуктов детской деятельности.

Учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог совместно с воспитателями группы, музыкальным руководителем и физинструктором осуществляют анализ итогов освоения содержания образовательных областей, и заполняют карты индивидуального развития воспитанников группы.

В программе «Диа-Деф» отражены блоки [16].

Первый блок – это результат освоения содержания АООП (образовательные области «Социально-коммуникативное», «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Художественно-эстетическое развитие», «Физическое развитие» – оценка в баллах).

Второй блок – это показатели динамики:

1) устойчивость, активность и самостоятельность познавательных интересов ребенка;

2) умение воспроизводить учебный материал полно и точно осознанно и произвольно строить речевое высказывание;

3) умение сосредоточенно и увлеченно работать (устойчивость внимания, и его сохранность в течение занятия);

4) умение спланировать свою деятельность и подбирать необходимые средства, определять последовательность действий, видеть и исправлять ошибки в работе (самоконтроль);

5) особенности речевой регуляции (планирования) деятельности;

6) целенаправленность деятельности, умение работать по показу, образцу, словесной инструкции;

7) работоспособность;

8) особенности коммуникативных навыков, социальная компетентность (общение со взрослым);

9) особенности коммуникативных навыков социальная компетентность (общение со сверстником);

10) обучаемость.

Данные показатели дают возможность выявить вид динамики, причины трудностей ребенка в освоении адаптированной основной образовательной программы, что позволяет учесть его потребности и возможности к самостоятельному развитию и на этой основе осуществить максимальную индивидуализацию обучения и воспитания в условиях образовательного учреждения [16].

Второй вариант

Для выявления результативности коррекционной работы и обучения в конце года предлагается проводить повторное обследование по методике А. В. Хаустова, Е. Л. Красносельской, С. В. Воротниковой, Ю. И. Ерофеевой, Е. В. Матус, А. И. Стаиной, И. М. Хаустовой, Т. В. Шептуновой. Результаты итогового обследования заносятся в столбцы «Конец года». Динамика по количественным показателям осуществляется путем сравнения итогов первичного и заключительного обследования [62, с. 32–50] (приложение 3).

А. В. Хаустовым выделены критерии эффективности освоения АООП:

1. Переход на следующий этап освоения программы / уровень образования.

2. Переход с индивидуальных на групповые (фронтальные) формы работы.

3. Рост показателей развития на основе результатов обследования.

4. Смягчение аутистических нарушений, снижение потребности в поддержке [68; 69].

Учитывая неоднородность контингента детей с РАС на выходе этапа ранней помощи (старта начального этапа), динамика изменений под влиянием коррекционных воздействий будет различной. Учитывая, что период, наиболее опасный в плане регресса, относится к раннему, но не к дошкольному возрасту, вероятность регресса можно считать достаточно малой, и специально эти случаи не рассматривать [48, с. 39].

Для детей исходно первого уровня тяжести аутистических расстройств к концу начального этапа уровневая принадлеж-

ность сохраняется, главная задача в типичном случае выполняется, ребенок переходит к основному этапу дошкольного образования; организационные решения: группы общеразвивающего вида, комбинированного вида (норма плюс 1–2 ребенка с РАС), компенсирующего вида (дети с другими нарушениями развития плюс 1–2 ребенка с РАС). В переходный период возможно потребуется помощь тьютора (педагога, с которым ребенок проходил ранний/начальный этап) и сокращенная продолжительность пребывания [48, с. 40].

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

– успешный, когда уровень тяжести аутистических расстройств понижается до первого уровня с соответствующими организационными решениями;

– относительно успешный, когда уровень тяжести аутистических расстройств сохраняется, но частичная возможность к включению в группу сформирована, поэтому ребенок может посещать занятия частично на группе общеразвивающего вида, комбинированного вида

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

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

– менее успешный, когда уровень тяжести аутистических расстройств сохраняется и:

а) сформированы возможности индивидуально-групповых занятий в ресурсной группе ДОО;

б) возможности групповых или индивидуально-групповых занятий сформированы минимально; организационные решения: продолжение индивидуальных занятий в ресурсном центре; занятия в группе компенсирующего вида для детей с РАС или ТМНР [48, с. 40].

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

В наиболее благоприятном варианте коррекционная работа перестает 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 ребенка с РАС) [48, с. 40–41].

2.12. Взаимодействие педагогического коллектива с семьями воспитанников

Цель взаимодействия педагогического коллектива организации, которую посещает ребенок с аутизмом, и семьи, к которой он принадлежит, общая – это добиться максимально доступного прогресса в развитии ребенка, создать предпосылки для его независимой и свободной жизни, обеспечить условия для их реализации не только при взаимодействии со специалистом, но и дома, в школе и других общественных местах возможно более высокого уровня социальной адаптации [48, с. 115; 20, с. 8].

Главная задача – это добиться конструктивного взаимодействия в достижении указанной цели. Что вызывает необходимость придерживаться отношений взаимного доверия и открытости, на основе обязательного ознакомления родителей с условиями работы в организации, с программами работы с ребенком, ходом занятий [48, с. 115].

Переживания родителей, имеющих ребенка с РАС, во многом похожи на переживания всех родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, но при этом имеют свою специфику.

Семья аутичного ребенка испытывает проблемы адаптации к ситуации болезни ребенка, в детско-родительских отношениях, во взаимодействии родителей и специалистов.

Неспособность ребенка с РАС взаимодействовать с окружающими людьми, защитное избегающее поведение, сильные эмоциональные реакции, которые ребенок не умеет контролировать, приводят в замешательство всех членов семьи. Ребенок часто не может донести до родителей свои потребности, что существенно затрудняет расшифровку его эмоционального со-

стояния. Непредсказуемость поведения ребенка в присутствии других людей вызывает у родителей тревогу и стыд. Жизнь после диагноза оборачивается для родителей сплошным затянувшимся кризисом с цепью непредвиденных событий, которые всегда вызывают печаль и чувство страха за судьбу ребенка [20, с. 8–9].

Нередко семья сталкивается с нездоровым интересом соседей, с недоброжелательностью, агрессивной реакцией людей в транспорте, в магазине, на улице и даже в детском учреждении. Во всем мире семьи, воспитывающие аутичных детей, оказываются более страдающими, чем семьи, имеющие детей с другими особенностями, в том числе с умственной отсталостью.

Для того чтобы работа с семьей шла успешно, и взаимодействие было эффективным, специалистам ДОО необходимо знать особенности конкретной семьи: как семья проживает кризис, какие психологические защиты используются, как распределяются роли в семье, с какими ежедневными трудностями сталкиваются родители, как они с ними справляются.

Достичь этого можно лишь путем внимательного выслушивания всех членов семьи, открытого и уважительного общения. Педагог-психолог и другие специалисты, работающий с ребенком с РАС, должны учитывать особую ранимость, остроту переживаний его родителей [20, с. 12–13].

Повышая уровень компетентности родителей в вопросах РАС и их коррекции, учитывать, что в настоящее время информации по проблеме очень много, качество ее 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 ребенку и почему. Поэтому нужно иметь в виду данное обстоятельство и следует учитывать, что работа с семьей должна носить индивидуализированный характер, разъяснять родителям невозможность «чудесного исцеления», необходимость постоянной и длительной работы и одновременно поддерживать каждый новый даже малый успех ребенка.

Специалистам часто кажется, что их долг – решить все проблемы семьи, донести до родителей любыми способами всю объективную информацию, помочь ребенку. Однако ни один

специалист, только работая над проблемами семьи и вместо родителей занимаясь с их ребенком, не в состоянии быстро избавить родителей от той боли, которую они постоянно испытывают. Необходимо работать вместе с родителями, понимая процессы, происходящие с ними, уважая этих людей и помогая им почувствовать гордость за то, что они делают в этой трудной ситуации [20, с. 14].

Для изучения способов воспитания Н. Г. Манелис, Н. Н. Волгина, Ю. В. Никитина, С. Н. Панцырь, Л. М. Феррой, А. В. Хаустов предлагают использовать тест-опросник родительского отношения (ОРО), созданный А. Я. Варга и В. В. Столиным. Тест-опросник интересен тем, что имеет разработанные нормативы родительского отношения и позволяет достоверно посмотреть отклонения в способах воспитания детей с аутистическими особенностями [20, с. 17].

Цели и задачи партнерства с родителями (законными представителями) подробно описаны в Примерной основной образовательной программе дошкольного образования. Они определяют основные педагогические подходы, технологии взаимодействия с семьями воспитанников в процессе образовательной деятельности ДООУ [49, п. 2.4].

1. Учитывать работе такие факторы, как условия жизни в семье, состав семьи, ее ценности и традиции, а также уважать и признавать способности и достижения родителей (законных представителей) в деле воспитания и развития их детей. Только в диалоге обе стороны могут узнать, как ребенок ведет себя в другой жизненной среде.

2. Обмениваться информацией о ребенке, т. к. это является основой для воспитательного партнерства между родителями (законными представителями) и педагогами. Взаимодействие с семьей в духе партнерства в деле образования и воспитания детей является предпосылкой для обеспечения их полноценного развития.

3. Строить отношения на основе совместной ответственности за воспитание детей. Кроме того, понятие «партнерство» подразумевает, что семья и педагоги ДООУ равноправны, преследуют одни и те же цели и сотрудничают для их достижения. Согласие партнеров с общими целями и методами воспитания

и сотрудничество в их достижении позволяют объединить усилия и обеспечить преемственность и взаимодополняемость в семейном и вне семейного образования.

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

4. Поддерживать семью в деле развития и лечения ребенка и при необходимости привлекать других специалистов и службы др. Знание педагогами семейного уклада доверенных им детей позволяет эффективнее решать образовательные задачи, передавая детям дополнительный опыт.

5. Делиться информацией с родителями (законными представителями) о своей работе и о поведении детей во время пребывания в ДООУ. Помнить, что родители (законные представители), как правило, хотят знать о возможностях сотрудничества, способствующего адаптации ребенка к ДООУ, его развитию, эффективному использованию предлагаемых форм образовательной работы.

Прежде чем выдвигать требования, педагог должен продемонстрировать родителям успехи ребенка. О серьезных проблемах своих детей родители знают лучше всех. Случается, что, бездумно добавляя новую негативную информацию, специалист укрепляет родителей во мнении, что ситуация безнадежна. Следует акцентировать внимание не на проблемах, а на достижениях [20, с. 43]. Например, вместо того чтобы сказать: «Сегодня ваш ребенок целый час кричал», можно сказать: «Саша сегодня 2 раза просил карточкой мяч и один раз просил пить». На первый взгляд эти сведения кажутся несущественными, но они имеют большое значение в работе с родителями, которые начинают воспринимать специалиста как человека, для которого их ребенок является неповторимым.

6. Предлагать родителям (законным представителям) активно участвовать в образовательной работе и в отдельных занятиях. Родители (законные представители) могут привнести

в жизнь группы свои особые умения, пригласить детей к себе на работу, поставить для них спектакль, организовать совместное посещение музея, театра, помочь с уборкой территории и вывозом мусора, сопровождать группу детей во время экскурсий и т. п.

7. Привлекать родителей (законных представителей) к планированию и подготовке проектов, праздников, экскурсий и к видеосъемкам и т. п. Родители могут также самостоятельно планировать родительские мероприятия и проводить их своими силами. ДОО поощряется обмен мнениями между родителями (законными представителями), возникновение социальных сетей и семейная самопомощь.

В процессе общения с родителями педагоги должны говорить на простом, доступном им языке, избегая специальной терминологии, подстраивая свою речь под особенности родителей, учитывая их эмоциональное состояние, религиозную принадлежность и пр. Следует учитывать, с кем именно проходит общение: с мамой, папой, бабушкой, дедушкой. Единый и понятный всем участникам общения язык – необходимое условие, для того чтобы установить партнерские отношения между родителями и специалистами [20, с. 43].

Исследования Н. Г. Манелис, подтвердили, что продуктивное общение с родителями невозможно без соблюдения этических норм. Если специалист при взаимодействии с родителями и ребенком не задумывается о том, насколько его поведение по отношению к ним этично, он не только не сумеет установить партнерские отношения с семьей, но и может еще больше травмировать людей, обратившихся к нему за помощью.

2.12.1. Методы и формы работы с родителями

В работе с родителями в ДОО используются следующие методы и формы:

1. Наглядно-информационные нацелены на знакомство родителей с условиями, задачами, содержанием и методами воспитания детей с РАС, способствуют преодолению поверхностного суждения о роли детского сада, оказывают практическую помощь семье. К ним относятся сайт ДОО, блоги специалистов,

фотографии, выставки детских работ, стенды, ширмы, папки-передвижки, а также аудиозаписи бесед с детьми, видеофрагменты организации различных видов деятельности, режимных моментов и др.

2. Информационно-аналитические способствуют организации общения с родителями, их основной задачей является сбор, обработка и использование данных о семье каждого воспитанника, общекультурном уровне его родителей, наличии у них необходимых педагогических знаний, отношении в семье к ребенку, запросах, интересах, потребностях родителей в психолого-педагогической информации. Только на основе анализа этих данных возможно осуществление индивидуального, личностно-ориентированного подхода к ребенку в условиях дошкольного учреждения и построение грамотного общения с родителями.

3. Досуговые обеспечивают установление теплых неформальных отношений между педагогами и родителями, а также более доверительных отношений между родителями и детьми. К ним относятся проведение педагогами совместных праздников и досугов.

4. Информационно-ознакомительные нацелены на преодоление поверхностных представлений о работе дошкольной организации путем ознакомления родителей с ДОУ с особенностями ее работы и педагогами. К ним можно отнести «Дни открытых дверей» и др.

5. Педагогические беседы с родителями. Беседа может быть как самостоятельной формой, так и применяться в сочетании с другими, например, она может быть включена в собрание, посещение семьи. Целью педагогической беседы является обмен мнениями по тому или иному вопросу, ее особенность заключается в активном участии и воспитателя, и родителей. Беседа может возникать стихийно по инициативе и родителей, и педагога.

6. Практикумы организуются с целью выработки у родителей педагогических умений по воспитанию детей, эффективно расширению возникающих педагогических ситуаций, почему возникает проблемное поведение, какую функцию оно несет, и есть ли в репертуаре ребенка какое-то альтернативное поведение, которым можно заменить проблемное.

6. «Недели открытого общения» нацелены на ознакомление родителей со спецификой дошкольного образования, позволяют избежать многих конфликтов, вызванных незнанием и непониманием родителями специфики организации образовательного процесса детского сада.

7. Тематические консультации помогают ответить на все вопросы, интересующие родителей. Отличие консультации от беседы в том, что беседы предусматривают диалог, его ведет организатор бесед. Педагог стремится дать родителям квалифицированный совет, чему-то научить, помогает ближе узнать жизнь семьи и оказать помощь там, где больше всего нужна, побуждает родителей серьезно присматриваться к детям, замечать изменения в поведении ребенка. Главное назначение консультации – родители убеждаются в том, что в детском саду они могут получить поддержку и совет.

Наиболее востребованной формой работы с родителями является наглядная пропаганда. Наглядные материалы позволяют познакомить родителей с задачами, содержанием, методами воспитания детей в детском саду, оказать практическую помощь семье:

- уголок для родителей (содержит материалы информационного характера – правила для родителей, распорядок дня, объявления различного характера; материалы, освещающие вопросы воспитания детей в детском саду и семье);
- стенд «На помощь ребенку»;
- разнообразные выставки (выставки детских работ, тематические выставки по разделу образовательной программы);
- информационные листки (объявления о собраниях, событиях, экскурсиях, просьбы о помощи, благодарность добровольным помощникам и т. д.);
- папки-передвижки (по тематическому принципу);
- родительские собрания, мастер-классы и др. [53].

2.12.2. Содержание взаимодействия с родителями (законными представителями)

Рассмотренные выше цели, задачи, методические рекомендации лежат в основе планирования работы с семьей на группах и разработки специалистами содержания взаимодействия

с родителями (законными представителями), направленного на реализацию содержания АООП и представлены в таблице 16.

Таблица 16

**Содержание взаимодействия специалистов ДОУ
с родителями**

Форма работы	Сроки	Цель	Специалисты
Ознакомление и утверждение индивидуальных маршрутов сопровождения развития детей	Сентябрь – октябрь	1. Познакомить с результатами комплексной психолого-медико-педагогической диагностики и особенностями обучения и воспитания ребенка с РАС в дошкольном учреждении. 2. Утверждение коррекционно-образовательных маршрута группы и индивидуальных карт сопровождения развития детей.	Учителя-дефектологи, учителя-логопеды, педагог-психолог, ответственный за лечебно-профилактическую работу
	Май – июнь	1. Познакомить родителей с итогами освоения образовательной программы и динамики обучения, воспитания и лечения детей с РАС	
Анкетирование родителей	В начале учебного года	1. Изучить социальный статус семьи, и ее психолого-педагогический потенциал в воспитании и лечении ребенка с РАС и возможность их привлечения к уча-	Зам. зав. по УВР, учителя-дефектологи, учителя-логопеды, воспитатели группы,

Форма работы	Сроки	Цель	Специалисты
	1 раз в квартал	<p>стию в проведении коррекционно-развивающих мероприятий</p> <p>2. Провести тест-опросник родительского отношения (ОРО), созданный А. Я. Варга и В. В. Столиным.</p> <p>Цель: выявить отклонения в способах воспитания детей с РАС.</p> <p>3. Изучить степень удовлетворенности семьи образовательным процессом в ДОУ и на основе полученных результатов планировать годовые задачи на новый учебный год</p>	<p>педагог-психолог</p> <p>Педагог-психолог</p> <p>Зам. зав. по УВР, учителя-дефектологи, учителя-логопеды, воспитатели группы, педагог-психолог</p>
Консультации для родителей	В течение учебного года. По запросам. По плану работы с родителями	Оптимизировать влияние семьи на ребенка через повышение педагогической культуры родителей, оказание им практической помощи	Учителя-дефектологи, учителя-логопеды, воспитатели группы, педагог-психолог, психиатр, невролог, педиатр, инструктор ЛФК, музыкальный руководитель

Форма работы	Сроки	Цель	Специалисты
Тренинги	В течение учебного года. По итогам анкетирования	Вовлечение родителей в специально разработанные педагогом-психологом ситуации, позволяющие осознавать свои личностные ресурсы в воспитании ребенка с аутизмом	Педагог-психолог
Совместные мероприятия: обучающие совместные занятия, конкурсы, праздники, экскурсии и т. п.	По планам развлечений, общих праздников, конкурсов	1. Непосредственное обучение родителей методам работы проходит и в процессе занятий с детьми. Специалисты демонстрируют приемы работы, сопровождая это объяснениями: как следует обучать ребенка тому или иному навыку, что нужно делать, чтобы ослабить его нежелательное поведение. 2. Способствовать формированию у родителей более полного образа своего ребенка, о его способностях и возможностях. 3. Укреплять в родителях чувства личной ответственности за развитие и воспитание своего ребенка	Учителя-дефектологи, учителя-логопеды, педагог-психолог, воспитатели, музыкальный руководитель, физ. инструктор, родители
Открытые дни (занятия, индивидуальные беседы, кон-	В начале учебного года	1. Оказание практической помощи семье в обучении эффективным методам коррек-	Заведующий ДОУ, зам зав. по УВР, учителя-

Форма работы	Сроки	Цель	Специалисты
сультации практикумы, мастер- классы)	По запросу родителей	<p>ции нежелательных форм поведения и трудностей взаимодействия со сверстниками и взрослыми.</p> <p>2. Оптимизировать и координировать направления работы специалистов и родителей в воспитании, обучении и лечении ребенка с РАС.</p> <p>3. Формировать практические навыки по уходу за ребенком с аутизмом в условиях семьи.</p> <p>4. Обучать родителей приемам привлечения внимания ребенка при организации игровой и учебной деятельности, способствующей смягчению проблем в поведении и коммуникации</p>	дефектологи, учителя-логопеды, воспитатель группы, музыкальный руководитель, физинструктор, психиатр, педагог-психолог, невролог, педиатр, инструктор ЛФК, массажисты, медицинские сестры
Родительские собрания (общие и групповые)	1 раз в квартал	<p>1. Материально-техническое состояние ДОУ.</p> <p>2. Повысить психолого-педагогическую компетентность родителей и ответственность за судьбу собственного ребенка</p>	Заведующая ДОУ, зам. зав. по УВР, учителя-дефектологи, учителя-логопеды групп, педагог-психолог, воспитатели
Информационные стенды:		1. Повысить психолого-педагогическую	Заведующий ДОУ, зам.

Форма работы	Сроки	Цель	Специалисты
общие, групповые	1 раз в квартал 2 раза в месяц	компетентность родителей. 2. Обеспечить преемственность в воспитании и обучении детей с РАС	зав. по УВР, зав. лечебно-реабилитационным подразделением, учителя-дефектологи, учителя-логопеды, педагог-психолог, воспитатели
Разнообразные выставки, конкурсы (<i>выставки детских работ, тематические выставки</i>)	1 раз в квартал	1.Формирование коммуникативных и социальных навыков детей с помощью различных коррекционных методов (поощрение, моделирование, изодеятельность)	Учителя-дефектологи, учителя-логопеды, воспитатель группы, педагог-психолог, музыкальный руководитель, физ. инструктор

Список литературы

1. Барбера, М. Л. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход. Обучение детей с аутизмом и связанными расстройствами / М. Л. Барбера. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2014.

2. Варга, А. Я. Тест-опросник родительского отношения / А. Я. Варга, В. В. Столин // Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы. – Москва, 1988. – 79 с.

3. Волкмар, Ф. Р. Аутизм : практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей / Ф. Р. Волкмар, Л. А. Вайзнер. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2014.

4. Гилберг, К. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие / К. Гилберг, Т. Питерс. – Москва : Владос, 2005.
5. Давыдова, О. И. и др. Работа с родителями в детском саду / О. И. Давыдова. – Москва : ТЦ Сфера, 2006. – 144 с.
6. Евдокимова, Е. С. Детский сад и семья: методика работы с родителями / Е. С. Евдокимова, Н. В. Додокина, Е. А. Кудрявцева. – Москва : Мозаика-Синтез, 2010.
7. Зверева, О. Л. Общение педагога с родителями в ДОУ: методический аспект / О. Л. Зверева. – Москва : ТЦ Сфера, 2005.
8. Зверева, О. Л. Родительские собрания в ДОУ : методическое пособие / О. Л. Зверева. – Москва : Айрис-пресс, 2007.
9. Левченко, И. Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / И. Ю. Левченко, В. В. Ткачева. – Москва : Просвещение, 2008.
10. Манелис, Н. Г. Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра : методические рекомендации / Н. Г. Манелис, Н. Н. Волгина, Ю. В. Никитина и др. ; под общ. ред. А. В. Хаустова. – Москва : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – 94 с.
11. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – Москва : Теревинф, 1997.
12. Психология семьи и больной ребенок : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и по специальностям психологии : хрестоматия / авт.-сост. И. В. Добряков, О. В. Заширинская. – Санкт-Петербург : Речь, 2007. – 399 с.
13. Ривина, Е. К. Знакомим дошкольников с семьей и родословной / Е. К. Ривина. – Москва : Мозаика-Синтез, 2010.
14. Роджерс, С. Дж. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом: как в процессе действия научить ребенка играть, общаться и учиться / Салли Дж. Роджерс, Джеральдин Доусон, Лори А. Висмара ; пер. с англ. В. Дегтяревой. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2016. – 416 с.
15. Свирская, Л. Работа с семьей: необязательные инструкции : методическое пособие для работников дошкольных образовательных учреждений / Л. Свирская. – Москва : Линка-Пресс, 2007.

16. Селигман, М. Обычные семьи, особые дети: системный подход к помощи детям с нарушениями развития / Милтон Селигман, Розалин Бенджамин Дарлинг ; пер. с англ. Н. Л. Холмогорова. – 2-е изд. – Москва : Теревинф, 2009. – 365 с.

17. Солодянкина, О. В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьей : практическое пособие / О. В. Солодянкина. – Москва : АРКТИ, 2006.

18. Феррой, Л. М. Обучение особых детей общению / Л. М. Феррой, Т. Д. Панюшева // Аутизм и нарушения развития. – 2007. – № 2. – С. 48–56.

19. Феррой, Л. М. Понять, чтобы помочь (из опыта работы с родителями) / Л. М. Феррой, Т. Д. Панюшева // Аутизм и нарушения развития. – 2011. – № 3. – С. 30–39.

2.13. Взаимодействие ДОО с социальными партнерами

Задачи, встающие перед современным дошкольным учреждением, предполагают его открытость, тесное сотрудничество и взаимодействие с другими социальными институтами, помогающими ему решать образовательные задачи.

Цель: создание дополнительных условий для воспитания, обучения и подготовки детей с РАС к школе и позитивной социализации, а также повышение профессионального уровня педагогов.

Взаимодействие дошкольного учреждения с социумом состоит из нескольких аспектов и включает: социальный институт, задачи, формы взаимодействия и представлено в таблице 17.

Таблица 17

Социальный институт	Задачи	Формы взаимодействия
Учреждения образования и науки		
Министерство образования и науки Челябинской области	Обеспечение уставной деятельности ДОО	– получение нормативно-правовых документов; – документальное оформление (Устав);

Социальный институт	Задачи	Формы взаимодействия
		<ul style="list-style-type: none"> – участие в совещаниях, в конкурсах; – получение юридической помощи; – обмен опытом с зарубежными партнерами; – обмен опытом с регионами России; – прохождение аттестации педагогическими работниками
Комитет по делам образования г. Челябинска		<ul style="list-style-type: none"> – получение нормативно-правовых документов; – документальное оформление (Устав); – участие в совещаниях, в конкурсах;
МБУ ДПО «Центр развития образования города Челябинска»		<ul style="list-style-type: none"> – получение юридической помощи; – бюджетное финансирование – аттестация педагогических работников; – повышение квалификации
Структурное подразделение МКУ «ЦОДОО» по району		<ul style="list-style-type: none"> – получение нормативно-правовых документов; – предоставление отчетности; – участие в совещаниях, в конкурсах; – получение юридической помощи; – участие в методических неделях
ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»	Повышение профессиональной компетентности педагогов	<ul style="list-style-type: none"> – курсы повышения квалификации; – обмен опытом; – стажировка; – участие в конференциях, «Круглых столах»

Социальный институт	Задачи	Формы взаимодействия
Аутизм. Федеральный ресурсный центр	Повышение профессиональной компетентности педагогов	– курсы повышения квалификации; – участие в конференциях, вебинарах, посвященных работе с детьми с РАС
Взаимодействие с учреждениями здравоохранения		
МБУЗ ДГБ № _____	Обеспечение лечебно-профилактических мероприятий	– организация профилактического осмотра детей сотрудниками поликлиники МБУЗ № _____; – информация о неврологическом и психическом статусе детей с РАС
Взаимодействие с учреждениями социальной защиты населения		
Центры социальной защиты области, города и района	Обеспечение взаимодействия в вопросах социализации воспитанников с РАС	Сбор информации
Взаимодействие с учреждениями культуры		
Новый художественный театр «Гильдия комедиантов», ТЮЗ. Центр информационного развития «Семь чудес света». Государственный исторический музей Южного Урала. Музей изобразительных искусств	Реабилитация детей-инвалидов и детей с ОВЗ средствами искусства в процессе творческой деятельности, привлечение их к активному участию в культурной жизни города	– проведение театрализованных представлений; – проведение научно-познавательных мероприятий; – фестиваль «Искорки надежды»

Список литературы

1. Взаимодействие дошкольного учреждения с социумом / авт.-сост. Т. А. Данилина, Т. С. Лагода, М. Б. Зуйкова. – Москва : АРКТИ, 2004. – 80 с.
2. Управление дошкольным образовательным учреждением : научно-практический журнал / учредитель ООО «Творческий центр Сфера». – Москва : Т. В. Цветкова, 2002.
3. Нормативные документы образовательного учреждения : журнал / учредитель ООО КФЦ «Акция». – Москва : МЦФЭР : Н. Кащеева, 2005.
4. Справочник руководителя дошкольного учреждения : журнал / учредитель ООО КФЦ «Акция». – Москва : МЦФЭР, 2004.
5. Управление качеством образования / под ред. М. М. Поташника. – Москва : Педагогическое общество Россия, 2000. – 448 с.

3. Организационный раздел

3.1. Материально-техническое обеспечение АООП

В ДОУ созданы материально-технические условия, обеспечивающие:

1) возможность достижения воспитанниками планируемых результатов освоения индивидуальных коррекционно-развивающих планов, адаптированных образовательных программ (АОП) и содержания адаптированной основной образовательной программы ДОУ (АООП);

2) выполнение ДОУ требований санитарно-эпидемиологических правил и нормативов:

– к условиям размещения организаций, осуществляющих образовательную деятельность,

– к оборудованию и содержанию территории,

– помещениям, их оборудованию и содержанию,

– естественному и искусственному освещению помещений,

– отоплению и вентиляции,

– водоснабжению и канализации,

– организации питания,

– медицинскому обеспечению,

– приему детей в организации, осуществляющие образовательную деятельность,

– организации режима дня,

– организации физического воспитания,

– личной гигиене персонала,

– пожарной безопасности и электробезопасности,

– охране здоровья воспитанников и охране труда работников ДОУ;

3) возможность для беспрепятственного доступа воспитанников с ОВЗ и детей-инвалидов, к объектам инфраструктуры ДОУ, осуществляющей образовательную деятельность.

При создании материально-технических условий для детей с РАС дошкольное учреждение учитывает особенности их психофизиологического развития.

Широко используется пространство групповых комнат и детского сада с учетом всех направлений развития ребенка

на основе системы охранительных режимов. Игровое и коррекционно-развивающее оборудование доступно каждому ребенку и соответствует его возрастным и индивидуальным возможностям, а также отвечает образовательным, воспитательным и эстетическим требованиям.

Групповые комнаты оснащены учебными материалами, наглядными пособиями, игрушками, игровыми предметами, многофункциональными легко трансформируемыми формами, обеспечивающие игровую, учебную деятельность детей.

Количество учебных пособий, дидактического материала в 3 раза превышает по сравнению с ребенком с типичным развитием [48, с. 123].

Сеть доступ к сети интернет, достаточное количество офисной техники (принтеры, сканеры, ламинаторы), что обусловлено высокой степенью индивидуализации коррекционно-образовательного процесса.

Наличие фото- и видеоаппаратуры для фоторегистрации, видеозаписи и просмотра фрагментов занятий, консультаций и других видов коррекционно-образовательной деятельности с целью их анализа и повышения качества работы, объективизации динамики коррекционно-образовательного процесса [48, с. 123].

Для проведения коррекционно-развивающей работы при индивидуальном подходе в детском саду созданы условия для обеспечения безопасности жизни и деятельности участников образовательного процесса: автоматическая пожарная сигнализация; домофонная система, тревожная кнопка, выведенная на пульт вневедомственной охраны, выполнение санитарно-гигиенических требований, соблюдение охраны труда. Первичные средства пожаротушения имеются в достаточном количестве. Планы эвакуации имеются на каждом этаже. Регулярно проводятся с детьми учебные эвакуации. Соблюдаются требования к содержанию эвакуационных выходов. Помещения ДООУ оборудованы перилами для перемещения детей.

Для проведения лечебно-реабилитационной деятельности созданы кабинеты, которые оснащены соответствующим оборудованием: 1 кабинет для проведения гимнастики в воде оборудованный в соответствии с санитарно-гигиеническими тре-

бованиями; 1 кабинет физиотерапевтический, 1 кабинет ординаторский, 1 кабинет медицинской сестры, 1 кабинет процедурный, 1 кабинет изолятора, 1 кабинет для проведения массажа, 1 кабинет физиотерапевтический (данное описание делается при наличии в ДОО лечебного подразделения).

В спортивном зале проводятся занятия по физкультуре и ЛФК, которые являются неотъемлемой частью функционально-комплексного лечения детей с РАС. В наличии: гимнастические стенки и скамейки, массажные дорожки, шагомеры, мячи, шары для развития и установки цепных установочных рефлексов, различные ребристые платформы, «бегущая дорожка», велотренажер, дидактический материал для развития мелкой моторики и общей физической подготовленности дошкольников.

На территории 6 прогулочных площадок. Оборудование обеспечивает всестороннее развитие и организацию разнообразной деятельности воспитанников.

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

Коррекционно-развивающая предметно-практическая среда при РАС – это система условий, обеспечивающих возможно более полное развитие всех видов детской деятельности, коррекцию аутистических и иных расстройств и становление личности ребенка. Коррекционно-развивающая предметно-практическая среда включает ряд базовых компонентов, необходимых для социально-коммуникативного, физического, познавательного и художественно-эстетического развития детей с аутизмом [48, с. 118].

Учитывая интегративно-инклюзивную направленность дошкольного образования детей с РАС, это, с одной стороны, традиционные для ДОО компоненты, к которым относятся: природные среды и объекты, культурные ландшафты, физкультурно-игровые и оздоровительные сооружения, предметно-игровая среда, детская библиотека, игротека, музыкально-театральная среда, предметно-развивающая среда занятий и др.

С другой стороны, среда должна учитывать повышенные требования к структурированности пространства и времени,

уровню речевых и коммуникативных возможностей, необходимости особого внимания к визуальной опоре в ориентировке в пространстве и организации деятельности [48, с. 118].

Используется визуализированный план занятий – это один из важнейших составных компонентов структурированной среды обучения (компонент ТЕАССН-технологии обучения). Сообщить ребенку о последовательности заданий, об объеме работы на занятии можно с помощью расположенных в ряд предметов, картинок с изображением предметов и действий с ними (система обучения детей с особыми потребностями – ТЕАССН, которая разработана на основе исследований Эрика Шоплера) [64].

Определение основного содержания компонентов коррекционно-развивающей предметно-практической среды современной ДОО опирается на деятельностно-коррекционный подход. Это значит, что содержание развивающей предметной среды должно удовлетворять потребности актуального, ближайшего и перспективного развития ребенка с РАС, становление его индивидуальных способностей. Единство педагогического процесса и преемственность этапов развития деятельности на этапах ранней помощи, начальном, основном и пропедевтическом этапах дошкольного образования обеспечиваются общей системой требований к коррекционно-развивающей предметно-пространственной среде с учетом специфики коррекционно-образовательного направления Организации [48, с. 119].

Предметная среда должна быть системной, т. е. отвечать вполне определенному коррекционно-развивающему содержанию деятельности детей, основным принципам национальной культуры и ориентироваться на возрастные нормы.

Построение развивающей предметно-пространственной среды (РППС) в дошкольной образовательной организации основывается на принципах [48, с. 119–120].

1. Принцип оптимальной пространственно-эмоциональной дистанции при взаимодействии: установление контакта между ребенком и взрослым, предпочтительно сопровождающееся контактом «глаза в глаза».

2. Принцип стимулирования и поддержания активности ребенка, направленной на общение, игровую и познавательную

деятельность, развитие эмоций, воли. Этому способствует наличие соответствующих игрушек и пособий в доступной, их размещение, стимулирующее самостоятельную активность ребенка.

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

4. Принцип комплексирования и гибкого зонирования. Жизненное пространство в организации построено таким образом, чтобы оно создавало возможность как для групповых занятий (спортивный и музыкальные залы, изостудия и др.) так и для индивидуальных занятий (кабинеты учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога).

Однако при организации учебного пространства в кабинете специалистов применяется основной принцип организации рабочего места – ограничение пространства. Сначала рабочий стол находится у стены, чтобы ребенок полностью концентрировался на выполнении задания. Когда ребенок готов к взаимодействию со взрослым, педагог занимает место напротив ребенка, усиливается социальное взаимодействие.

Как только ребенок сможет распределять внимание между педагогом и выполнением задания, занятия можно проводить в малой группе. Обязательно используем переход от стола к столу, где ребенок может самостоятельно выполнить несложные задания. Каждому ребенку нужен отдых от контакта и смена видов деятельности [14].

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

6. 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 основывается и на специфических региональных особенностях культуры, декоративно-прикладных промыслов с фольклорными элементами, исторически связанными с данным регионом («Наш дом – Южный Урал»). В оформлении групп используются изделия народного искусства, репродукции, портреты великих людей, предметы старинного быта и пр.

– Открытость обществу, открытость своему Я. Это предполагает наличие в группах альбомов с фотографиями, уголки «уединения» что будет способствовать формированию и развитию образа Я.

7. Принцип учета половых и возрастных различий детей (зонирование спален, закрывающиеся туалетные и ваннные комнаты и т. д.) [48, с. 120].

Оборудование помещений дошкольного учреждения безопасно, эстетически привлекательно. Мебель соответствует росту и возрасту детей, игрушки имеют максимальный для данного возраста развивающий эффект.

Развивающая предметно-пространственная среда пригодна для совместной деятельности взрослого и ребенка и самостоятельной деятельности детей, отвечающей потребностям детского возраста. Поэтому любимые предметы и игрушки находятся в доступном месте (если не требуется обучать навыку просьбы) [14, с. 13–17].

Пространство группы организовано в виде хорошо разграниченных зон («центры», «уголки», «площадки»), оснащены развивающими материалами (книги, игрушки, материалы для творчества, развивающее оборудование и пр.).

Пространство группового помещения [7, с. 33–35]

а) должно учитывать интересы и потребности ребенка с РАС, в данном случае обязательно наличие уголка уединения (зоны отдыха ребенка) (для этого используются: невысокие легкие передвижные ширмы, разноцветные драпировки разной величины, мягкие модули, подушки, балдахин, шатер, палатку, туннели, любое ограниченное пространство (это может быть завешанное узкое пространство между стульями и т. п.); в зоне

отдыха размещают любимые игрушки ребенка, книги, фотографии, приятное для ребенка сенсорное оборудование, мягкая мебель, качели и т. д.; однако детей необходимо обучить правилам поведения в уголке уединения);

б) должно характеризоваться относительным постоянством, т. е. расположения игровых материалов и предметов мебели, все игровые и дидактические материалы должны быть упорядочены, каждый предмет находится на постоянном месте (помнить, что даже незначительная перемена обстановки в группе вызывает у ребенка тревогу, чувство незащищенности; места промаркированы, что будет способствовать самостоятельной уборке игрушек, спортивного инвентаря);

в) не должно перегружаться разнообразными игровыми объектами; игры и игрушки подбираются в соответствии с содержанием образовательной программы и тематической недели;

г) должно быть оснащено с учетом визуализации предметно-пространственной развивающей образовательной среды, так как у детей с расстройствами аутистического спектра недостаточно сформировано понимание речи, поэтому нужно использовать:

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

- фотографии воспитателей и детей, посещающих группу;

- фотографий педагогов, работающих в кабинетах (логопед, психолог, физ. инструктор и др.);

- информационные таблички (пиктограммы) на дверях спальни, раздевалки и т. д.;

- иллюстрированные правила поведения;

- алгоритмы выполнения физкультурных упражнений, бытовых навыков (умывания, туалета, переодевания на физкультуру, мытья рук и т. д.);

- пиктограммы, связанные с удовлетворением физиологических потребностей ребенка (вода, еда, туалет);

- иллюстративный материал с изображением эмоций ребенка, базовых коммуникативных функций (в т. ч. просьбу о помощи, приветствие, отказ, согласие и т. д.).

Для сенсорного и моторного развития оборудование размещается на полках детской стенки. Это могут быть наборы му-

ляжей, крупные и мелкие игрушки, конструкторы, кубики, пирамидки, матрешки и настольные игры. Все игры расположены на своем месте для удобства использования детьми и наведения порядка.

Ребенок с РАС плохо осознает свое тело. У него может быть нарушена пространственная ориентация, поэтому полезно разместить в групповой комнате нескольких зеркал на уровне глаз ребенка. Время от времени воспитатель или учитель-дефектолог может привлекать внимание ребенка к его отражению. Этот прием дает положительные результаты [10].

При организации РППС необходимо помнить, что оснащение групповых помещений должно быть в соответствии с потребностями ребенка, включающую четкую структуру и умеренность, т. е. не перегруженность сенсорными стимулами, т. е. в поле зрения ребенка не должно быть большого количества игрового материала, вызывающего сенсорную перегрузку детей [61, с. 32].

Необходимо иметь в группе уголок для релаксации, он должен находиться в наиболее спокойном месте группы (или квартиры в семье). Удобно использовать палатку, в которой ребенок может уединиться и в то же время не мешать другим (не отвлекать других детей). Внутри стоит поместить мягкие подушки, коврики, одеяло с утяжелителями и т. п. Также в уголке должны находиться разнообразные сенсорные игрушки: игрушки для жевания, калейдоскоп, сенсорные бутылки, картины с пересыпающимся песком, вибрирующие игрушки, игрушки для сжимания и пр.

Эти игрушки удобно поместить в специальную коробку, из которой ребенок сам может выбрать то, что ему требуется в данный момент [22, с. 50–51].

Для разработки рабочих программ по разделу «Организация развивающей предметно-пространственной среды для детей» педагогам рекомендуется использовать перечень компонентов функциональных модулей, который представлен в методических рекомендациях «Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования».

Список литературы

1. Болотских, Н. В. Организация среды обучения дошкольников с расстройствами аутистического спектра в группе компенсирующей направленности / Н. В. Болотских, Н. А. Никитишина, Е. С. Кривошееенко и др. // Вопросы дошкольной педагогики. – 2019. – № 5. – С. 33–35.
2. Загумная, О. В. Организация среды при обучении детей с РАС / О. В. Загумная, А. В. Васильева, В. В. Кистень и др. // Аутизм и нарушения развития. – 2018. – Т. 16. – № 1. – С. 13–17.
3. Манелис, Н. Г. Ребенок с РАС идет в детский сад. Создание специальных образовательных условий для детей с расстройствами аутистического спектра в дошкольных образовательных учреждениях : методические рекомендации / Н. Г. Манелис, А. В. Хаустов – Воронеж : МГППУ, 2014 – 104 с.
4. Методические рекомендации для педагогических работников дошкольных образовательных организаций и родителей детей дошкольного возраста / О. А. Карабанова, Э. Ф. Алиева, О. Р. Радионова, П. Д. Рабинович, Е. М. Марич. – Москва : Федеральный институт развития образования, 2014. – 96 с.
5. Хаустов, А. В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра : методическое пособие / А. В. Хаустов, П. Л. Богорад, О. В. Загумная и др. ; под общей ред. А. В. Хаустова. – Москва : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 125 с.

3.3. Кадровые условия реализации АООП

3.3.1. МБДОУ укомплектован квалифицированными кадрами: руководящими, педагогическими, учебно-вспомогательными, медицинскими, административно- хозяйственными работниками.

Согласно Единому квалификационному справочнику должностей руководителей, специалистов и служащих [49, п. 3.3]:

– к педагогическим работникам относятся такие специалисты, как воспитатель, учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре;

– к учебно-вспомогательному персоналу относятся такие специалисты как младший воспитатель.

Основные цели и виды профессиональной деятельности педагогических работников ДОУ разработаны на основе Профессионального стандарта (педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном, общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель), утвержденного приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н.

3.3.2. При работе в группах для детей с ОВЗ в ДОУ предусмотрены должности педагогов (учитель-дефектолог, учитель-логопед), имеющих соответствующую квалификацию для работы в соответствии со спецификой ограничения здоровья детей, из расчета не менее одной должности на группу детей.

Образовательный процесс осуществляют (число) педагога. Лечебно-профилактическую работу осуществляют (число) медицинских работников.

Наблюдается незначительная текучесть кадров, что связано с социальными условиями. По стажу работы педагогический коллектив представляет собой преобладание опытных педагогов, что позволяет сохранять и передавать традиции, способствует обмену опытом и повышению профессионализма работников внутри учреждения.

Реализация АООП осуществляется:

1) педагогическими работниками в течение всего времени пребывания воспитанников в ДОУ;

2) учебно-вспомогательными работниками в группе в течение всего времени пребывания воспитанников в ДОУ. Каждая группа непрерывно сопровождается одним учебно-вспомогательным работником.

3.3.3. В целях эффективной реализации АООП ДОУ созданы условия для профессионального развития педагогических и руководящих кадров, в т. ч. их дополнительного профессионального образования. Каждому педагогу предоставлена возможность повысить свою квалификацию через различные формы обучения: очные и дистанционные курсы повышения квалификации в Федеральном ресурсном центре «Аутизм», ГБУ ДПО ЧИППКРО, ФГБОУ ВПО ЧГПУ, МБУ ДПО ЦРО г. Челябинска, семинары, вебинары, городские методические объедине-

ния, внутрифирменное повышение квалификации, обеспечение методической, периодической литературой и др.

3.3.4. Для реализации АООП в ДОУ созданы службы для осуществления управления, ведения бухгалтерского учета, финансово-хозяйственной и хозяйственной деятельности, организации необходимого медицинского обслуживания.

3.3.5. ДОУ осуществляет организационно-методическое сопровождение процесса реализации АООП.

Система работы с педагогическими кадрами ориентируется на реализуемую образовательную программу, которая определяет формы, методы и содержание деятельности каждого специалиста и всего педагогического коллектива в целом.

3.3.6. Качество осуществления коррекционно-образовательного процесса зависит, прежде всего, от кадров, выполняющих возлагаемые на них функции.

Это значит, что все специалисты, непосредственно работающие с аутичными детьми, компетентны в вопросах РАС и их коррекции дифференцированно, в соответствии со своими должностными обязанностями, которые, в свою очередь, зависят от этапа дошкольного образования [48, с. 121].

Примечание

В том случае, когда организация компенсирующего вида, то основные требования к кадровому составу ДОУ должны учитывать рекомендации Проекта примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (2018) и зависят от этапа дошкольного образования.

Если ребенок с РАС получает дошкольное образование в инклюзивной группе или в комбинированной, то организация также должна ориентироваться на основные требования Проекта к специалистам, работающих с ребенком с аутизмом.

Основные требования к кадровому составу в зависимости от этапа дошкольного образования детей с РАС представлены ниже [48, с. 122]:

Этап ранней помощи

Кадровое обеспечение основного этапа соответствует такому в организациях ранней помощи; вне зависимости от базо-

вого образования все специалисты, работающие с детьми с РАС, должны пройти повышение квалификации по проблеме «Основы комплексного сопровождения лиц с РАС» в объеме не менее 72 часов.

Начальный этап

Данный этап требует наиболее квалифицированной специальной помощи. Базовое образование может быть психологическим или дефектологическим, но главное условие – подготовка по проблеме РАС и их коррекции на уровне специалитета, или магистратуры, или повышения квалификации по проблеме «Основы комплексного сопровождения лиц с РАС» в объеме не менее 144 часов плюс стаж практической работы с детьми с РАС не менее двух лет.

Основной этап

Кадровое обеспечение основного этапа соответствует таковому в группах компенсирующего, комбинированного или общеразвивающего вида, но все специалисты психолого-педагогического направления должны иметь опыт практической работы с детьми дошкольного возраста с РАС и пройти курсы повышения квалификации по проблеме «Основы комплексного сопровождения лиц с РАС» в объеме не менее 72 часов.

Пропедевтический этап

Кадровое обеспечение вопросов, относящихся к подготовке к школьному обучению в плане формирования жизненной компетенции, осуществляется учителями-дефектологами или педагогами-психологами, прошедшими повышение квалификации по проблеме «Подготовка ребенка с РАС к школьному обучению (формирование жизненных компетенций)» в объеме 36 часов [48, с. 122].

3.4. Организация образовательной и культурно-досуговой деятельности

Образовательная деятельность ДОУ предусматривает наличие учебного плана, календаря тематических недель, календарного учебного графика, которые являются нормативными актами образовательного учреждения, устанавливающим регламент непрерывной образовательной деятельности и объем учебного времени.

Однако необходимо отметить, что при аутизме очень часто отмечаются явления интеллектуальной недостаточности, задержка развития, нарушения сенсорных систем и опорно-двигательного аппарата, а также особенности динамики РАС, которая отличается разнообразием и низким уровнем предсказуемости, что затрудняет планирование, поскольку установление определенных временных параметров не опирается на ясные представления о динамике в планируемый период времени. Эти особенности воспитанников с РАС создают ряд дополнительных проблем в планировании образовательного процесса в ДОУ [48, с. 5]

Но это не означает, что планирование образовательного процесса при РАС невозможно: требуется другой подход к планированию [48, с. 5], в частности учитывать следующие положения [48, с. 133]:

- планирование деятельности педагогов должно основываться на результаты педагогической оценки индивидуального развития детей и направлено на создание психолого-педагогических условий для развития каждого ребенка с РАС, в том числе, на формирование развивающей предметно-пространственной среды;

- не рекомендуется жестко требовать от организаций, реализующих АООП, календарных учебных графиков, которые привязаны к годовому и календарному планированию и к календарю тематических недель по реализации содержательных компонентов АООП ДО детей РАС [48, с. 133].

3.4.1. Проектирование образовательного процесса

В соответствии с положениями ФГОС ДО и примерной ООП ДО в Проекте примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (2018) не предусматривается жесткий регламент коррекционно-образовательного процесса и календарного планирования коррекционно-образовательной деятельности, оставляя специалистам Организации пространство для гибкого планирования их деятельности, исходя из условий образовательной де-

тельности, потребностей, возможностей и готовностей, интересов и инициатив родителей (законных представителей) воспитанников, педагогов и других сотрудников Организации.

Предлагается проектирование образовательного процесса на группе (инклюзивной, и компенсирующей направленности) выстраивать на основе комплексно-тематической, предметно-средовой моделях [53, с. 127–128].

Комплексно-тематическая модель

Темы придают системность и культуросообразность образовательному процессу. Комплексно-тематическая модель образовательного процесса предъявляет очень высокие требования к общей культуре, гибкости, творческому потенциалу и интуиции педагога, без которых модель просто не работает.

В основу организации образовательных мероприятий ставится тема, которая выступает как сообщаемое знание и представляется в эмоционально-образной форме.

Набор тем определяется педагогами группы по результатам медико-психолого-педагогической диагностики и это придает целесообразность и систематичность всему образовательному процессу. Модель предъявляет довольно высокие требования к общей культуре и творческому и педагогическому потенциалу педагогов, так как отбор тем является сложным процессом и зависит от психофизических возможностей воспитанников и этапа дошкольного образования детей с РАС в ДОУ.

Предметно-средовая модель

Содержание образования проецируется непосредственно на предметную среду. Взрослый – организатор предметных сред, подбирает авто-дидактический, развивающий материал, провоцирует пробы и фиксирует ошибки ребенка.

Организационной основой реализации Программы является Календарь тематических недель (событий, проектов, игровых обучающих ситуаций и т. п.).

Темообразующие факторы:

– реальные события, происходящие в окружающем мире и вызывающие интерес детей (яркие природные явления и общественные события, праздники);

– события, «смоделированные» педагогом (исходя из коррекционно-развивающих задач): внесение в группу предметов,

ранее неизвестных детям, с необычным эффектом или назначением, вызывающих неподдельный интерес и исследовательскую активность («Что это такое? Что с этим делать? Как это действует?»);

– события, происходящие в жизни возрастной группы, увлекающие детей и приводящие к удерживающимся какое-то время интересам [53, с. 127–128].

Все вышеописанные факторы используются педагогами для гибкого проектирования целостного образовательного процесса, что представлено ниже в таблицах 18, 19.

Таблица 18

**Модель планирования образовательного процесса
с учетом темы недели (для воспитателей)**

Месяц _____ Тема недели _____			
Разделы	Организованная образовательная деятельность		Самостоятельная деятельность детей
	непрерывная образовательная деятельность; образовательная деятельность в ходе режимных моментов	индивидуальная работа	
Понедельник (дата)			
1 половина дня	Образовательная область		
2 половина дня	Образовательная область		
Вторник (дата)			
1 половина дня	Образовательная область		
2 половина дня	Образовательная область		
Среда (дата)			
1 половина дня	Образовательная область		
2 половина дня	Образовательная область		

Месяц _____ Тема недели _____			
Разделы	Организованная образовательная деятельность		Самостоятельная деятельность детей
	непрерывная образовательная деятельность; образовательная деятельность в ходе режимных моментов	индивидуальная работа	
Четверг (дата)			
1 половина дня	Образовательная область		
2 половина дня	Образовательная область		
Пятница (дата)			
1 половина дня	Образовательная область		
2 половина дня	Образовательная область		
Прогулка на неделю			
Образовательная деятельность в семье			

Таблица 19

Модель планирования образовательного процесса с учетом темы недели (для учителей-дефектологов и учителей-логопедов)

Месяц _____ Тема недели _____			
Организованная образовательная деятельность			Рекомендации воспитателям для организации самостоятельной деятельности детей
дата	непрерывная образовательная деятельность	образовательная деятельность в ходе режимных моментов	
Пн			
Вт			
Ср			

Месяц _____ Тема недели _____			
Организованная образовательная деятельность			Рекомендации воспитателям для организации самостоятельной деятельности детей
дата	непрерывная образовательная деятельность	образовательная деятельность в ходе режимных моментов	
Чт			
Пт			
Образовательная деятельность в семье			

3.4.2. Календарь тематических недель

Календарь тематических недель отражает специфику дошкольной организации, поэтому в Календарь включается работа по реализации коррекционных программ, а также возможно использование программ, разработанных и выбранных педагогическим коллективом (региональный компонент), и современные педагогические технологии. Перечень программ и пособий представлен в разделе 2.1. Общие положения.

Примерный календарь тематических недель представлен в таблице 15. Необходимо заметить, что представленный календарь тематических недель планируется педагогами для воспитанников с РАС, посещающих как инклюзивные, так и группы компенсирующей направленности, но с учетом этапов (ранняя помощь, начальный, основной, пропедевтический) дошкольного образования детей с первым уровнем тяжести аутистических расстройств.

Для воспитанников со вторым и третьим уровнем аутистических расстройств необходимо корректировать темы, в зависимости от возможностей каждого ребенка на основе квалифицированной коррекционной работы, отражающей основное содержание в индивидуальных планах или в индивидуальной адаптированной образовательной программе (АОП). Помнить, что без коррекции проблем поведения, взаимодействия со взрослым и сверстниками какого бы генеза они не были – содержательная работа по реализации программы дошкольного образования эффективной быть не может [48, с. 10].

Календарь тематических недель

Неделя	Младшая	Средняя	Старшая	Подготовительная к школе
Сентябрь				
1–2	Комплексное психолого-педагогическое изучение детей			
3	Здравствуй, детский сад!	Детский сад	Мой дом. Мой город	Мой город. Моя страна
4	Мой дом	Урожай: овощи, фрукты	Урожай: овощи, фрукты	Овощи. Фрукты. Труд людей осенью
Октябрь				
1	Животный мир: дом, животные	Животный мир: дикие животные	Животный мир: птицы, животные	Животный мир: животные и птицы
2	Овощи, фрукты	Краски осени: деревья, кусты	Краски осени: признаки осени	Краски осени: деревья, грибы
3	Я – человек	Я – человек	Я – человек	Я – человек
4	Игрушки	Игрушки	Игрушки, народный фольклор	Народная культура и традиции Южный Урал
Ноябрь				
1	Дружба	Дружба	Дружба	Дружба
2	Одежда, обувь	Одежда, обувь	Наш быт: мебель, посуда, одежда, обувь	Наш быт: бытовые приборы. Правила безопасности
3	Транспорт	Транспорт	Транспорт	Транспорт
4	Здоровей-ка	Здоровей-ка	Здоровей-ка	Здоровей-ка. Если хочешь быть здоров

Неделя	Младшая	Средняя	Старшая	Подготовительная к школе
Декабрь				
1	Здравствуй зимушка-зима (зимние забавы)	Здравствуй зимушка-зима: зимующие птицы, дикие животные зимой	Здравствуй зимушка-зима зимующие птицы, дикие животные зимой	Здравствуй зимушка-зима зимующие птицы, дикие животные зимой
2	Дикие животные (защ)	Город мастеров: город Челябинск	Город мастеров: профессии	Город мастеров: профессии, инструменты
3	Новогодний калейдоскоп	Новогодний калейдоскоп	Новогодний калейдоскоп	Новогодний калейдоскоп: мастерская Деда Мороза
4	Новогодний калейдоскоп	Новогодний калейдоскоп	Новогодний калейдоскоп	Новогодний калейдоскоп
Январь				
1–2	Каникулы			
3	В гостях у сказки	В гостях у сказки	В гостях у сказки	В гостях у сказки (библиотека)
4	Этикет: посуда	Этикет: посуда	Этикет	Этикет
Февраль				
1	Моя семья	Моя семья	Моя семья	Моя семья
2	Азбука безопасности. Транспорт	Азбука безопасности. Транспорт	Азбука безопасности	Азбука безопасности
3	Профессии пап	«Наши защитники». Профессии пап	Наши защитники	Наши защитники

Неделя	Младшая	Средняя	Старшая	Подготовительная к школе
4	Маленькие исследователи: игры на развитие восприятия	Маленькие исследователи: игры на развитие восприятия	Маленькие исследователи: игры на развитие восприятия	Маленькие исследователи: игры на развитие восприятия
Март				
1	Моя мама	Женский день. Моя мама	Женский день	Женский день
2	Миром правит доброта: домашние животные	Миром правит доброта: домашние животные	Миром правит доброта: Животные северных и южных стран	Миром правит доброта. Животные северных и южных стран
3	Быть здоровыми хотим	Быть здоровыми хотим	Быть здоровыми хотим	Быть здоровыми хотим
4	Весна	Весна шагает по планете	Весна шагает по планете	Весна шагает по планете
Апрель				
1	Театр (игры)	Цирк. Театр	Цирк. Театр	Цирк. Театр
2	Транспорт	Воздушный транспорт	Космос	Космос
3	Встречаем птиц	Встречаем птиц	Встречаем птиц	Встречаем птиц
4	Волшебница-вода: игры с водой	Волшебница-вода	Волшебница-вода	Волшебница-вода: обитатели водоемов
Май				
1	Домашние животные и их детеныши	Домашние животные и их детеныши	Домашние животные и их детеныши	Праздник весны и труда

Неделя	Младшая	Средняя	Старшая	Подготовительная к школе
2	Дикие животные и их детеныши	День Победы	День Победы	День Победы
3	Насекомые, первоцветы	Мир природы: насекомые, первоцветы	Мир природы: весенние цветы, насекомые	Мир природы: цветы и насекомые
4	Вот какие мы стали большие	Вот какие мы стали большие	Вот какие мы стали большие	До свидания, детский сад – здравствуй школа

3.4.3. Учебный план ДОУ

Учебный план носит открытый и динамичный характер. В целях более гибкого подхода к организации образовательного процесса педагогический коллектив имеет право, исходя из специфики работы ДОУ, выбирать и варьировать перечень занятий в сторону расширения или сокращения в пределах учебной нагрузки, определяемой СанПиН [47].

Планирование непрерывной непосредственно образовательной деятельности при работе по пятидневной неделе [53, с. 209–210] представлен в таблице 21.

Таблица 21

Учебный план на _____ учебный год

Образовательные области	Возрастные группы				
	6–7 лет	5–6 лет	4–5 лет	3–4 года	2–3 года
Образовательная деятельность в рамках образовательной области «Физическое развитие»	2 + 1*	2 + 1*	2 + 1*	2 + 1*	2

Образовательные области		Возрастные группы				
		6–7 лет	5–6 лет	4–5 лет	3–4 года	2–3 года
Образовательная деятельность в рамках образовательной области «Социально-коммуникативное развитие»		1	–	0,5	–	–
Образовательная деятельность в рамках образовательной области «Познавательное развитие»	Познавательно-исследовательская и конструктивная деятельность	2	1	1	1	1
	Формирование целостной картины мира	–	–	1	1	1
	Формирование элементарных математических представлений	2	1	1	1	–
Образовательная деятельность в рамках образовательной области «Речевое развитие»	Развитие речи	2	2	1	1	2
Образовательная деятельность в	Рисование	0,5	0,5	0,5	0,5	1
	Лепка	0,5	0,5	0,5	0,5	1
	Аппликация	0,5	0,5	0,5	0,5	–

Образовательные области		Возрастные группы				
		6–7 лет	5–6 лет	4–5 лет	3–4 года	2–3 года
рамках образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» (изобразительная деятельность)						
Образовательная деятельность в рамках образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» (музыкальная деятельность)»		2	2	2	2	2
Всего		13	10	10	10	10
Образовательная деятельность в ходе режимных моментов						
Утренняя гимнастика		ежедневно	ежедневно	ежедневно	ежедневно	ежедневно
Комплексы закаливающих процедур		ежедневно	ежедневно	ежедневно	ежедневно	ежедневно
Гигиенические процедуры		ежедневно	ежедневно	ежедневно	ежедневно	ежедневно
Ситуативные беседы при проведении режимных моментов дежурства		ежедневно	ежедневно	ежедневно	ежедневно	ежедневно
Чтение художественной литературы		ежедневно	ежедневно	ежедневно	ежедневно	ежедневно

Образовательные области	Возрастные группы				
	6–7 лет	5–6 лет	4–5 лет	3–4 года	2–3 года
Прогулки	еже-днев-но	еже-днев-но	еже-днев-но	еже-днев-но	еже-днев-но
Самостоятельная деятельность					
Игра	еже-днев-но	еже-днев-но	еже-днев-но	еже-днев-но	еже-днев-но
Самостоятельная деятельность детей в центрах (уголках) развития	еже-днев-но	еже-днев-но	еже-днев-но	еже-днев-но	еже-днев-но

Примечания

* Для детей младшей группы, средней группы одно занятие физической культуры проводится воспитателем в групповой комнате. Для детей старшей и подготовительной к школе группы одно занятие по физической культуре проводится воспитателем на воздухе.

** Содержание образовательных областей реализуются в процессе совместной деятельности педагога с детьми в ходе режимных моментов и в процессе самостоятельной деятельности воспитанников.

3.4.4. Календарный учебный график ДОУ

Календарный учебный график ДОУ составлен на основании требований СанПиН, разрабатывается в начале каждого учебного года, входит в содержание рабочих программ педагогов [47].

Основная цель календарного учебного графика – это соблюдение продолжительности образовательной деятельности (ОД) в течение дня/недели на основе возрастных нормативов, направленной на сохранение и укрепление здоровья воспитанников. Положения учебного графика позволяют регламентировать образовательный процесс, разработать циклограммы рабочего времени специалистов ДОУ. Примерная

структура календарного учебного графика представлена ниже в таблице 22.

Таблица 22

Структура календарного учебного графика

Продолжительность учебного года	С _____ 20 ____ г. по _____ 20 ____ г. Учебная неделя 5 дней – 36 недель в год
Режим работы	5 дней в неделю, 12 часов в день (с 07:00 до 19:00)
Выходные дни	Суббота, воскресенье. Праздничные дни, установленные законодательством Российской Федерации
Каникулярные дни	С _____ 20 ____ г. по _____ 20 ____ г.
Адаптационный период	С первого дня посещения ребенком детского сада в течение 2 недель
Мониторинг освоения программного материала воспитанниками	С _____ 20 ____ г. по _____ 20 ____ г. С _____ 20 ____ г. по _____ 20 ____ г.
Выпуск детей в школу	_____ 20 ____ г.

Максимальное количество и продолжительность образовательной деятельности (ОД) в течение дня/недели	Возрастная группа	Количество в день	Продолжительность в минутах	Минимальный перерыв между ОД	Объем нагрузки в день в минутах	Объем нагрузки в неделю не более
	Младшая	1-я половина дня – 2	15	10	30	2 часа 30 мин.
	Средняя группа	1-я половина дня – 2	20	10	40	3 часа 20 мин.
	Старшая группа	1-я половина дня – 1–2 2-я половина дня – 1 в неделю	20–25	10	45	3 часа 45 мин.
	Подготовительная к школе группа	1-я половина дня – 2–3 2-я половина дня – 1 в неделю	30	10	90	7 часов 30 мин.
Организация физического воспитания	2 занятия в зале физической культуры. Для детей младшей и средней группы (3–5 лет) одно занятие физической культуры проводится воспитателем в групповой комнате. Для детей старшей и подготовительной к школе					

	группы (5–7 лет) одно занятие по физической культуре проводится воспитателем на открытом воздухе
Неделя открытого общения со специалистами	С _____ 20 ____ г. по _____ 20 ____ г. (для всех групп)

3.4.5. Планирование культурно-досуговой деятельности (традиционные события, праздники, мероприятия)

В соответствии с требованиями ФГОС ДО, в АООП включен раздел «Культурно-досуговая деятельность», посвященный особенностям традиционных событий, праздников, мероприятий. Это позволяет приобщить воспитанников к праздничной культуре русского народа, обеспечить каждому ребенку отдых (пассивный и активный), эмоциональное благополучие, способствует развитию желания принимать участие в праздниках, формированию творческих наклонностей каждого ребенка с РАС, чувства сопричастности к событиям, которые происходят в детском саду, стране [53, с. 213].

Планирование культурно-досуговой деятельности отражается в рабочих программах педагогов в соответствии с возрастом детей и этапа дошкольного образования в календаре тематических недель.

Таблица 23

Примерный перечень традиционных праздников, мероприятий

Название	Время проведения
«Праздник взросления»	Сентябрь
«Праздник осени»	Октябрь
«Праздник елки и зимы»	Декабрь
«Рождество Христово»	Январь
«Масленица»	Февраль
«День защитников Отечества»	Февраль
«Концерт для мам», «Мамин день»,	Март
«Искорки надежды»	Апрель
«До свидания, детский сад!»	Май
«Здравствуй лето!»	Июнь

3.5. Режим дня и распорядок

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. Режимы дня в ДОО составлены с расчетом на 12-часовое пребывание ребенка в детском саду на зимний и летний периоды.

Режимы дня представляются в содержании рабочих программ педагогов, для соответствующего возраста детей группы, которые находятся в приложении 1.

Особенности организации режимных моментов для воспитанников с РАС [52, с. 43–46]

1. Соблюдение четкого распорядка дня основное требование к пребыванию ребенка с РАС в детском саду. Помнить, что любое изменение режима дня и распорядка занятий может повлиять на поведение ребенка. Ребенок не понимает, почему задержался обед или прогулка, почему на прогулке воспитатель выбрал другой маршрут и пр.

Рекомендуется использовать визуальное расписание дня. Необходимость введения визуального расписания связана с тем, что у детей с РАС недостаточно сформировано понимание речи. Выбор вида визуального расписания зависит от возраста и интеллектуального развития ребенка. На первых порах используют фотографии, обозначающие занятия и режимные моменты. Многим детям с РАС требуется использование индивидуального визуального расписания (в него могут быть внесены коррекционные занятия, дополнительные перерывы и т. д.).

2. Организация питания. Учитывать особенности организации приема пищи, так как для детей с РАС характерно стремление сохранить постоянные привычные условия жизни, сопротивление изменениям в режиме дня, в том числе в организации приема пищи. В частности, у детей наблюдается пристрастие к определенным блюдам, неприязнь к некоторым продуктам. Постепенно пищевой репертуар ребенка расширится, но на этапе адаптации допускается предоставить ребенку воз-

возможность питаться принесенной из дома едой, а также пользоваться одноразовой или личной посудой.

Особая организация питания требуется детям-аллергикам и детям, находящимся на определенной диете (например, на безглютеновой). Необходимо организовать прием детьми подходящей пищи, иначе они лишатся возможности посещать образовательную организацию, что крайне негативно скажется на их общем психическом развитии.

Следует быть предельно внимательным к детям, не оставлять их одних! Во время завтрака, обеда, полдника и ужина предупреждать возможные ожоги горячей пищей. Никогда, ни в какой ситуации не заставлять детей есть что-либо и насильно не кормить их.

3. Организация сна. На качество сна детей влияет окружающая среда. Обеспечение качества сна ребенка с РАС предполагает соблюдение температурного режима, комфортного для ребенка, учет специфической реакции ребенка на ткань постельного белья и пижамы, исключение посторонних шумов (шум воды в кране, звук вентилятора, шум за окном, которые могут мешать заснуть), создание условий для пробуждения в спокойной обстановке. Удачным является размещение шторок над кроватью ребенка, что дает возможность уединения и спокойного засыпания ребенка с РАС.

Для некоторых детей с РАС сон в незнакомом месте (в группе) является невозможным. Но дневной сон для ребенка является физиологической потребностью, поэтому для таких детей необходимо предусмотреть возможность ухода на время дневного сна домой и возвращение ребенка обратно после пробуждения.

Пробуждение должно происходить в спокойной обстановке, без спешки. Обязательным является присутствие воспитателя или помощника воспитателя в группе во время сна.

4. Организация прогулки. Необходимо создать в дошкольном учреждении травмобезопасную среду и обеспечить постоянный жесткий контроль за охраной жизни и здоровья детей, а также за строгим соблюдением требований техники безопасности.

Воспитатели детского сада должны ежедневно осматривать территорию, где будут находиться дети, не допускать наличия на ней травмоопасных предметов: сухостойных деревьев, сло-

манных кустарников, необструганных досок, торчащих из досок и земли гвоздей, металлических предметов, кирпичей и пней, битого стекла, ям и открытых люков колодцев, а на изгороди – проволоки и других опасных предметов.

Прогулка детей должна проводиться в сопровождении воспитателя и няни. Оставлять во время прогулки остальных детей ребенка в помещении одного – недопустимо.

Объекты на детской площадке должны быть расположены на достаточном расстоянии друг от друга, чтобы играющие дети не мешали один другому.

Оборудование, расположенное на территории (малые игровые формы, физкультурные пособия и оборудование), должно быть в исправном состоянии: без острых выступов, углов, гвоздей, шероховатостей и выступающих болтов.

Игровые горки, лесенки должны быть устойчивы и иметь прочные рейки, перила, соответствовать возрасту детей и санитарным требованиям.

На стенах павильонов, игровых конструкций не должно быть острых выступов, гвоздей на уровне роста детей; запрещается устанавливать кирпичные бордюры острым углом вверх вокруг клумб и других участков территории сада.

Ограждения территории детского сада не должны иметь дыр, проемов для предупреждения случаев самовольного ухода детей; ворота детского сада, входные двери в здание, двери групповых и других помещений должны быть закрыты и оборудованы запорами на высоте, не доступной детям.

В целях профилактики травматизма необходимо обеспечить контроль и непосредственную страховку воспитателем во время скатывания детей с горки, лазания, спрыгивания с возвышенности, спортивного оборудования, метания, а также следить за правильной расстановкой игрового оборудования и организацией игр: не играть рядом с качелями, каруселями и т. д.

Детям с РАС нравятся ощущения от прыжков с высоты или падения на землю, они часто лишены чувства края (осторожности) и могут забираться очень ловко, быстро и довольно высоко. Они не могут оценить, насколько это бывает опасно. Поэтому очень важно, чтобы на площадке было защитное покрытие, смягчающее удары [52, с. 43–46].

3.6. Финансовые условия реализации АООП

Финансовое обеспечение реализации адаптированной образовательной программы дошкольного образования ДООУ осуществляется на основании государственного (муниципального) задания и исходя из установленных расходных обязательств, обеспечиваемых предоставляемой субсидией.

Обеспечение государственных гарантий реализации прав на получение общедоступного и бесплатного дошкольного общего образования в образовательных организациях, реализующих программы дошкольного общего образования, осуществляется в соответствии с нормативами, определяемыми органами государственной власти субъектов Российской Федерации.

Норматив затрат на реализацию образовательной программы дошкольного общего образования – гарантированный минимально допустимый объем финансовых средств в год в расчете на одного воспитанника по программе дошкольного образования включая:

- расходы на оплату труда работников, реализующих образовательную программу дошкольного общего образования;
- 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 организации, реализующей образовательную программу дошкольного образования).

В соответствии со ст. 99 Федерального закона от 29.12.2012 № 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 дополнительного профессионального образования педагогическим работникам, 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.

Примечание

В отличие от расчета нормативных затрат на оказание государственной (муниципальной) услуги по реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования, при определении нормативных затрат на реализацию адаптированной для детей с РАС основной общеобразовательной программы дошкольного образования необходимо учитывать следующие потребности в дополнительном финансовом обеспечении при ее реализации [48, с. 127–128].

1. Необходимость увеличения относительной (доля ставки) нагрузки на воспитателей групп компенсирующей направленности для детей с РАС, а также групп комбинированной направленности (общеразвивающих групп с включением детей с РАС), в связи с тем, что приказом Минобрнауки России от 22.12.2014 № 1601 воспитателям, непосредственно осуществляющим обучение, воспитание, присмотр и уход за обучающимися (воспитанниками) с ограниченными возможностями здоровья, установлена норма часов педагогической работы в неделю за ставку заработной платы в размере 25 часов.

2. Необходимость привлечения дополнительных педагогических работников для сопровождения детей с РАС в количестве одного дефектолога, одного специального психолога и одного тьютора (прошедших обучение/курсы повышения квалификации по теме «Основы комплексного сопровождения лиц с РАС») на группу компенсирующей или комбинированной направленности (при наличии в ней детей с РАС).

3. Необходимость уменьшения числа воспитанников в группах компенсирующей направленности для детей:

а) с повышенным риском формирования РАС первого уровня (потребность в поддержке) степени в возрасте от 2-х до 3-х лет – до 5 человек (нахождение детей с повышенным риском формирования РАС второго уровня (потребность в существенной поддержке) и третьего уровня (потребность в очень существенной поддержке) от 2-х до 3-х лет в группах компенсирующей направленности возможно только при наличии индивидуального тьютора);

б) с РАС первого уровня (потребность в поддержке) и второго уровня (потребность в существенной поддержке) в возрасте старше 3-х лет – до 5 человек (нахождение детей с РАС третьего уровня (потребность в очень существенной поддержке) в группах компенсирующей направленности возможно только при наличии индивидуального тьютора).

4. Необходимость уменьшения числа детей в группах комбинированной направленности для детей:

а) с повышенным риском формирования РАС первого уровня (потребность в поддержке) степени в возрасте от 2-х до 3-х лет – не более 2 детей в группе до 8 человек (нахождение детей с повышенным риском формирования РАС второго уровня (потребность в существенной поддержке) и третьего уровня (потребность в очень существенной поддержке) от 2-х до 3-х лет в группах комбинированной направленности возможно только при наличии индивидуального тьютора);

б) с РАС первого уровня (потребность в поддержке) и второго уровня (потребность в существенной поддержке) в возрасте старше 3-х лет – не более 2 детей в группе до 8 человек (нахождение детей с РАС третьего уровня (потребность в очень существенной поддержке) в группах комбинированной направленности возможно только при наличии индивидуального тьютора).

5. Необходимость приобретения дополнительных средств обучения, в которых нуждаются дети с РАС при освоении образовательной программы.

Дополнительно, в случае если установлены надбавки к оплате труда для педагогических работников, непосредственно

осуществляющих обучение, воспитание, присмотр и уход за обучающимися (воспитанниками) с РАС, возникает потребность в увеличении средней заработной платы для указанных педагогических работников» [48, с. 128].

В соответствии с Приказом Минобрнауки России от 22 сентября 2015 г. № 1040, при расчете нормативных затрат на оказание государственных (муниципальных) услуг лицам с ограниченными возможностями здоровья, детям инвалидам, инвалидам в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида и лицам со специальными потребностями применяются повышающие коэффициенты, учитывающие специфику организации предоставления государственных (муниципальных) услуги указанной категории потребителей. Таким образом, расчет нормативных затрат на реализацию адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования для детей с РАС должен осуществляться посредством применения повышающих коэффициентов к нормативным затратам на оказание услуг по реализации основных общеобразовательных программ дошкольного образования» [48, с. 129].

МБДОУ «ДС № ____ г. Челябинска» находится на самостоятельном балансе. Детский сад имеет бюджетный и внебюджетный лицевые счета в Комитете финансов Администрации г. Челябинска и отдельный лицевой счет для ведения операций по субсидиям на иные цели. Основной вид деятельности детского сада – дошкольное образование (предшествующее начальному общему образованию).

а) из бюджетных средств, в том числе бюджета: федерально-го; субъекта РФ; муниципалитета;

б) из внебюджетных источников, в том числе средства: организаций; населения; другие внебюджетные средства.

Источники внебюджетного финансирования: привлечение спонсорских средств, благотворительной помощи.

Основные направления расходования бюджетных средств, следующие:

- заработная плата работникам ДОУ;
- уплата налогов, пособие по временной нетрудоспособности;
- оплата услуг связи, интернет;

- оплата прочих услуг (охрана, вывоз ртутьсодержащих отходов);
- оплата коммунальных услуг (электроэнергия, водоснабжение, отопление и горячее водоснабжение);
- оплата услуг по содержанию имущества (вывоз отходов, дератизация, обслуживание кухонного, прачечного и холодильного оборудования, обслуживание электросетей и инженерного оборудования, ремонтные работы);
- хозяйственные расходы (приобретение хозяйственных и канцтоваров, материалов для ремонтно-строительных работ);
- питание воспитанников с ограниченными возможностями здоровья, имеющих 50% и 100% льготу;
- учебные расходы (приобретение материальных запасов и основных средств)

Порядок, размеры и условия оплаты труда отдельных категорий работников организации, в том числе распределения стимулирующих выплат, определяются в локальных правовых актах Организации и в коллективных договорах.

В локальных правовых актах о стимулирующих выплатах, в том числе, определены критерии и показатели результативности и качества, разработанные в соответствии с требованиями ФГОС ДО к условиям реализации Программы. В распределении стимулирующей части фонда оплаты труда предусмотрено участие органов самоуправления Организации (профсоюзная организация).

Ключевым показателем, характеризующим деятельность ДООУ, является муниципальный заказ на реализацию образовательной программы дошкольного образования, подлежащего бюджетному обеспечению, и определяемого социальными нормативами, выраженными как в натуральном, так и в денежном исчислении.

В соответствии с Бюджетным Кодексом РФ государственное или муниципальное задание – документ, устанавливающий требования к качеству и объему, оказываемых услуг.

Эффективность затрат на оказание образовательной услуги определяется системой показателей, формируемых в соответствии с основными видами деятельности, предусмотренными учредительными документами ДООУ, учитывающими требова-

ния законодательных и нормативных правовых актов, регламентирующих деятельность в сфере образования.

Уровень руководства финансово-экономической деятельностью учреждения позволяет эффективно расходовать средства в соответствии с планом и целями деятельности ДООУ.

Точное знание состояния управляемого объекта, полный контроль, как входящих финансовых потоков, так и производимых расходов ДООУ позволяет:

– прогнозировать и выявлять резервы улучшения финансового состояния учреждения;

– успешно решать вопросы оптимизации и снижения расходования финансовых средств на оплату труда работников ДООУ, обслуживания здания и территории, развития материально-технической базы и др., разрабатывать мероприятия по их реализации;

– успешно осуществить переход к новым экономическим отношениям в сфере образования.

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

3.7. Перечень нормативных и нормативно-методических документов

1. Указ Президента РФ от 07.05.2012 № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики.

2. Письмо Министерства образования РФ от 27.03.2000 № 27/901-6 «О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) образовательного учреждения».

3. Федеральный закон от 24.11.1995 № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (ст. 11, 18, 19, 32).

4. Конвенция о правах ребенка. Принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 г.

5. Концепция дошкольного воспитания [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.maaam.ru/maps/news/2925.html>.

6. Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 августа 2016 года № 1839-р).

7. Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) // Начальная школа. – 2000. – № 4. – С. 3–21.

8. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 июня 2013 г. № ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей».

9. Письмо Министерства образования РФ от 24 мая 2002 года № 29/2141-6 «Методические рекомендации по организации работы центров помощи детям с РДА».

10. Письмо Минобрнауки России от 28 февраля 2014 г. № 08-249 «Комментарии к ФГОС ДО» // Вестник образования. – 2014. – Апрель. – № 7.

11. Письмо Минобрнауки России от 31 июля 2014 г. № 08-1002 «О направлении методических рекомендаций» (Методические рекомендации по реализации полномочий субъектов Российской Федерации по финансовому обеспечению реализации прав граждан на получение общедоступного и бесплатного дошкольного образования).

12. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 19 декабря 2013 г. № 68 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3147-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к дошкольным группам, размещенным в жилых помещениях жилищного фонда».

13. 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» // Российская газета. – 2013. – 19.07(№ 157).

14. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 3 июня 2003 г. № 118 (ред. от 03.09.2010) «О введении в действие санитарно-эпидемиологических правил и нормативов СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03» (вместе с «СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03. 2.2.2. Гигиена труда, технологические процессы, сырье, материалы, оборудование, рабочий инструмент. 2.4. Гигиена детей и подростков. Гигиенические требования к персональным электронно-вычислительным машинам и организации работы. Санитар-

но-эпидемиологические правила и нормативы», утв. Главным государственным санитарным врачом Российской Федерации 30 мая 2003 г.) (зарегистрировано в Минюсте России 10 июня 2003 г., регистрационный № 4673).

15. Приказ Минздравсоцразвития России от 26 августа 2010 г. № 761н (ред. от 31.05.2011) «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» (зарегистрирован в Минюсте России 6 октября 2010 г. № 18638).

16. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 (ред. от 29.12.2014) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (зарегистрирован Минюстом России 1 февраля 2011 г., регистрационный № 19644).

17. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413 (ред. от 29.12.2014) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (зарегистрирован Минюстом России 7 июня 2012 г., регистрационный № 24480).

18. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 июля 2015 № 734 «О внесении изменений в Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам-образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 августа 2013г. № 1015.

19. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 (ред. от 29.12.2014) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (зарегистрирован Минюстом России 22 декабря 2009 г., регистрационный № 15785).

20. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 (ред. от 29.12.2014)

«Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (зарегистрирован Минюстом России 22 декабря 2009 г., регистрационный № 15785).

21. Приказ Минтруда России Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» от 18.10.2013 № 544н.

22. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р «Об утверждении стратегии развития воспитания до 2025 г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://government.ru>.

23. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р «Об утверждении Концепции дополнительного образования детей».

25. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 9 сентября 2019 г. № Р-93. «Об утверждении примерного положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации».

26. Федеральный закон от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации».

3.8. Перечень литературных источников

1. Айрес, Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес ; пер. с англ. Юлии Даре. – 3-е изд. – Москва : Теревинф, 2013. – 272 с.

2. Альтернативная коммуникация. Технологии невербальной коммуникации : информационно-методические материалы / под ред. В. Л. Рыскиной. – Санкт-Петербург : СПб ГБУ «Городской информационно-методический центр «Семья», 2018. – 28 с.

3. Аутизм : методические рекомендации по коррекционной работе / под ред. С. А. Морозова. – Москва : Региональная общественная благотворительная организация «Общество помощи аутичным детям «Добро», 2002. – 246 с.

4. Баенская, Е. Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст) / Е. Р. Баенская. – Москва : Теревинф, 2007. – 120 с.

5. Барбера, М. Л. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход: Обучение детей с аутизмом и связанными расстройствами / М. Л. Барбера. – Екатеринбург, 2014.

6. Бардышевская, М. К. Диагностика эмоциональных нарушений у детей / М. К. Бардышевская, В. В. Лебединский. – Москва, 2003.

7. Болотских, Н. В. Организация среды обучения дошкольников с расстройствами аутистического спектра в группе компенсирующей направленности / Н. В. Болотских, Н. А. Никитишина, Е. С. Кривошеенко и др. // Вопросы дошкольной педагогики. – 2019. – № 5. – С. 33–35.

8. Браткова, М. В. Методические рекомендации к организации и проведению адаптационного периода включения детей с расстройствами аутистического спектра в дошкольную образовательную организацию / М. В. Браткова, О. В. Караневская. – Москва : Парадигма, 2016. – 45 с.

9. Волкмар, Ф. Р. Аутизм : практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей / Ф. Р. Волкмар, Л. А. Вайзнер. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2014.

10. Морис, К. Занятия по модификации поведения для аутичных детей : руководство для родителей и специалистов [Электронный ресурс] / К. Морис, Д. Грин, С. К. Льюс. – Texas, 1996. – URL: <http://rcosps.rusedu.net/post/410/108426>.

11. Гринспен, С. На ты с аутизмом: использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления / С. Гринспен, С. Уидер ; пер с англ. А. А. Ильина-Томича. – Москва : Теревинф, 2014. – 510 с.

12. Дон, Г. В. Условия образования детей дошкольного возраста, имеющих РАС, в группе кратковременного пребывания / Г. В. Дон // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – Т. 15. – № 4. – С. 16–25.

13. Екжанова, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушениями интеллекта : методические рекомендации / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. – Москва : Просвещение, 2009. – 175 с.

14. Загумная, О. В. Организация среды при обучении детей с РАС / О. В. Загумная, А. В. Васильева, В. В. Кистень и др. // Аутизм и нарушения развития. – 2018. – Т. 16. – № 1. – С. 13–17.

15. Инклюзивная практика в дошкольном образовании : методич. пособие для педагогов дошкол. учреждений / под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. – Москва, 2011. – 144 с.

16. Программа для ЭВМ «Диа-Деф». Свидетельство о государственной регистрации РФ № 2016663754, от 15.12.2016 / автор Г. Н. Лаврова.

17. Программа для ЭВМ «Ло-Ди» Свидетельство о государственной регистрации программы от 04 сентября 2018 г. № 2018661231 / автор Г. Н. Лаврова.

18. Лаврова, Г. Н. Социально-личностное развитие детей дошкольного возраста: коррекционно-развивающая работа в ДОУ компенсирующего вида / Г. Н. Лаврова. – Москва : ВЛАДОС, 2014. – 223 с.

19. Лебединская, К. С. Дети с нарушениями общения. Ранний детский аутизм / К. С. Лебединская, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская и др. – Москва : Просвещение, 1989. – 92 с.

20. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте / В. В. Лебединский. – Москва, 2003.

21. Манелис, Н. Г. Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра : методические рекомендации / Н. Г. Манелис, Н. Н. Волгина, Ю. В. Никитина и др. ; под общ. ред. А. В. Хаустова. – Москва : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – 94 с.

22. Манелис, Н. Г. Ребенок с РАС идет в детский сад / Н. Г. Манелис, А. В. Хаустов, Ю. В. Никитина и др. ; под ред. Н. Г. Манелис. – Воронеж, 2014.

23. Мастюкова, Е. М. Лечебная педагогика. Ранний и дошкольный возраст / Е. М. Мастюкова. – Москва : Владос, 1997. – 303 с.

24. Мелешкевич, О. В. Особые дети: введение в прикладной анализ поведения (АВА): принципы коррекции проблемного поведения и стратегии обучения детей с расстройствами аутистического спектра и другими особенностям развития / О. В. Мелешкевич, Ю. М. Эрц. – Самара, 2014. – 207 с.

25. Моржина, Е. В. Формирование навыков самообслуживания на занятиях и дома [Электронный ресурс] / Е. В. Моржина. – Москва : Теревинф, 2006. – 40 с. – URL: http://pedlib.ru/Books/3/0204/3_0204-10.shtml#book_page_top.

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

27. Морозов, С. А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра / С. А. Морозов. – Москва, 2015.

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

29. Морозов, С. А. Воспитание и обучение детей с аутизмом. Дошкольный возраст / С. А. Морозов, Т. И. Морозова. – Москва, 2017.

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

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

32. Морозова, С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах / С. С. Морозова. – Москва : ВЛАДОС, 2007. – 176 с.

33. Морозова, С. С. Коррекционная работа при осложненных формах детского аутизма / С. С. Морозова. – Москва, 2004.

34. Морозова, С. С. Основные аспекты использования АВА при аутизме / С. С. Морозова. – Москва, 2013.

35. Морозов, С. А. Детский аутизм и основы его коррекции [Электронный ресурс] / С. А. Морозов. – URL: http://detskiisad29.ru/f/morozov_s_a_detskiy_autizm_i_osnovy_yego_korreksii.pdf.

36. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студентов вузов / В. С. Мухина. – Москва, 2000.

37. Карвасарская, Е. Е. Осознанный аутизм, или Мне не хватает свободы... Книга для тех, чья жизнь связана с аутичными детьми / Е. Е. Карвасарская. – Москва : Генезис, 2014. – 400 с.

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

39. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – Москва : Теревинф, 1997.

40. Никольская, О. С. Задачи и методы коррекционной помощи ребенку с аутизмом / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, И. Е. Гусева // Консультативная психология и психотерапия. – 2019. – Т. 27. – № 1. – С. 140–152.

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

42. Особенности физического воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья : методические рекомендации для педагогов ДОУ [Электронный ресурс] / Г. Н. Лаврова, Л. П. Кудрявцева, Н. А. Тулупова. – Челябинск : ЧИППКРО, 2019. – 176 с.

43. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) / под редакцией Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Мозаика-Синтез, 2014. – 368 с.

44. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования / под редакцией Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, Э. М. Дорофеевой. – 5-е изд. доп. и перераб. – Москва : Мозаика-Синтез, 2019. – 336 с.

45. Плаксунова, Э. В. Влияние занятий по программе адаптивного физического воспитания «Моторная азбука» на двигательное и психомоторное развитие детей с расстройствами аутистического спектра / Э. В. Плаксунова // Аутизм и нарушения развития. – 2009. – № 4. – С. 67–72.

46. Плаксунова, Э. В. Использование программы «Моторная азбука» в процессе коррекционно-развивающей работы с аутичными детьми / Э. В. Плаксунова // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – № 2. – С. 2–5.

47. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 15 мая 2013 г. № 26 «Об утверждении санитарно-эпидемиологических требований к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций» (с изменениями на 27 августа 2015 г.).

48. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (проект) [Электронный ресурс]. – URL: https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/1397/praoop_do_ras-_n.pdf.

49. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования [Электронный ресурс]. – URL: firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/POOP_DO.pdf.

50. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (зарегистрирован Минюстом России 14 ноября 2013 г., регистрационный № 30384).

51. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста / под ред. Е. А. Стребелевой. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Просвещение, 2004. – 164 с.

52. Разработка специальных образовательных условий для детей, имеющих нарушения в развитии аутистического спектра в дошкольных образовательных учреждениях : методические рекомендации / М. Л. Семенович и др. ; под ред. Н. Г. Манелис [Электронный ресурс]. – URL: https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/1511/tspmssdip_okonch_met-nir-dou.pdf.

53. Реализуем ФГОС ДО: модельная адаптированная образовательная программа для детей с ОВЗ : методические рекомендации для педагогов ДОУ / Г. Н. Лаврова, Н. А. Тулупова, С. М. Кошкина, Л. П. Падерина ; под ред. Г. В. Яковлевой. – Челябинск : Цицеро, 2016. – 268 с.

54. Реализуем ФГОС ДО. Обучение детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья сюжетно-ролевой игре / Г. Н. Лаврова, Г. В. Яковлева. – Челябинск : Цицеро, 2015. – 241 с.

55. Роджерс, С. Дж. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом: как в процессе действия научить ребенка играть, общаться и учиться / Салли Дж. Роджерс, Джеральдин Доусон, Лори А. Висмара ; пер. с англ. В. Дегтяревой. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2016. – 416 с.

56. Семаго, М. М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 384 с.

57. Семаго, М. М. Типология отклоняющегося развития: Модель анализа и ее использование в практической деятельности / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго ; под общ. ред. М. М. Семаго. – Москва : Генезис, 2011. – 400 с.

58. Солдатова, Е. Л. Психология развития и возрастная психология. Онтогенез и дизонтогенез / Е. Л. Солдатова, Г. Н. Лаврова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2019. – 384 с.

59. Специальная психология / под ред. В. И. Лубовского. – Москва : Академия, 2003. – 464 с.

60. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rg.ru/>.

61. Хаустов, А. В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра : методическое пособие / А. В. Хаустов, П. Л. Богорад, О. В. Загуменная и др. ; под общей ред. А. В. Хаустова. – Москва : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 125 с.

62. Хаустов, А. В. Дети с расстройствами аутистического спектра. Протокол педагогического обследования / А. В. Хаустов, Е. Л. Красносельская, И. М. Хаустова // Практика управления ДОУ. – 2014. – № 1. – С. 32–50.

63. Хаустов, А. В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра / А. В. Хаустов. – Москва : ЦПМССДиП. – 87 с.

64. Шоплер, Э. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей : сборник упражнений для специалистов и родителей / Э. Шоплер, М. Ланзинд, Л. Ватерс. – Минск : Издательство БелАПДИ «Открытые двери», 1997.

65. Янушко, Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия / Е. А. Янушко. – Москва : Теревинф, 2004. – 136 с.

66. Янушко, Е. А. Начальный этап коррекционной работы с аутичным ребенком: знакомство, установление контакта / Е. А. Янушко // Аутизм и нарушения развития. – 2004. – № 3.

67. Янушко, Е. А. Помогите малышу заговорить! Развитие речи детей 1,5–3 лет / Е. А. Янушко. – Москва : Теревинф, 2007.

68. Презентация «Апробация проекта Примерной АООП дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с РАС на базе Федерального ресурсного центра» [Электронный ресурс] / А. В. Хаустов и др. – URL: <https://autism-frc.ru/work/videos-ete>.

69. Презентация «Уровни поддержки и адаптации», «Особенности реализации проекта Примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования детей с РАС» [Электронный ресурс] / Г. В. Дон, Ю. И. Ерофеева. – URL: <https://autism-frc.ru/work/videos-ete>.

70. Особенности восприятия детей с аутизмом [Электронный ресурс]. – URL: <https://mamasveta.com/osobennosti-voSPIriatiya-u-detey-s-autizmom-ras-rda-narusheniya-analizatorov.html>.

71. Особенности изобразительной деятельности детей с РАС [Электронный ресурс]. – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2019/04/23/osobennosti-izobrazitelnoy-deyatelnosti-u-detey-s-ras>.

72. Презентация «Использование методов альтернативной коммуникации в работе с детьми с РАС» [Электронный ресурс] / Л. М. Феррой. – URL: <https://autism-frc.ru/work/videos-ete>.

4. Краткая презентация АООП

1. Программа ДОУ ориентирована на 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.

Содержание АООП ДОУ построено в соответствии с ФГОС ДО и с учетом настоящей примерной АООП, что позволило определить примерное поэтапное содержание образовательных областей с учетом особенностей развития детей с РАС и динамики коррекционной работы и включает три основных раздела – целевой, содержательный и организационный.

2. Содержание образовательного процесса выстроено на основе следующих программ:

– Примерная основная образовательная программа дошкольного образования [Электронный ресурс]. – URL: fi-ro.ru/wp-content/uploads/2014/02/POOP_DO.pdf;

– Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (проект) [Электронный ресурс]. – URL: https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/1397/praoop_do_ras-_n.pdf;

– От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. – 3-е изд. – Москва : Мозаика-Синтез, 2014. – 368 с.;

– От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, Э. М. Дорофеевой. – 5-е изд. – Москва : Мозаика-Синтез, 2019. – 336 с.

Коррекционно-образовательный процесс осуществляется на основе взаимодействия специалистов в области коррекционной педагогики (учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога), специалистов образовательного учреждения

(музыкального руководителя, воспитателя, инструктора по физической культуре), медицинских работников дошкольного образовательного учреждения и других организаций, специализирующихся в области оказания поддержки детям с РАС.

3. В соответствии со стандартом требованиями к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, одним из компонентов в структуре образовательного процесса дошкольного учреждения является взаимодействие с семьями воспитанников, основной целью которого является оптимизация системы коррекционно-развивающих, лечебно-профилактических мероприятий и внутрисемейных отношений направленного на повышение педагогической культуры родителей, оказание им практической помощи.

Взаимодействие с родителями предполагает изучение степени удовлетворенности семьи образовательным процессом в ДООУ, что позволит координировать направления работы специалистов и родителей в воспитании, обучении и лечении ребенка с РАС.

4. В Организации созданы материально-технические условия, обеспечивающие:

1) возможность достижения воспитанниками планируемых результатов освоения АООП;

2) выполнение Организацией требований санитарно-эпидемиологических правил и нормативов;

3) возможность для беспрепятственного доступа воспитанников с РАС и детей-инвалидов к объектам инфраструктуры организации, осуществляющей образовательную деятельность.

При создании материально-технических условий для детей с РАС дошкольное образовательное учреждение учитывает особенности их физического и психофизиологического развития.

5. Финансовое обеспечение реализации АООП опирается на исполнение расходных обязательств, обеспечивающих государственные гарантии прав на получение общедоступного и бесплатного дошкольного общего образования. Бюд-

жетные средства в соответствии с нормативным финансированием.

Реализация АООП ДОУ обеспечивается финансированием:

а) из бюджетных средств, в том числе бюджета: федерального; субъекта РФ; муниципалитета;

б) из внебюджетных источников, в том числе средства: организаций; населения; другие внебюджетные средства.

Источники внебюджетного финансирования: привлечение спонсорских средств, благотворительной помощи.

Приложение 1

Режим дня

Младшая группа (холодный период года)

Режимные моменты	Время
Подъем. Прием, осмотр, игры	07:00–07:45
Утренняя гимнастика	07:45–08:00
Лечебные процедуры, коррекционная совместная деятельность (индивидуальная)	08:00–08:20
Подготовка к завтраку, завтрак	08:20–08:40
Игры, образовательная деятельность (фронтальная, подгрупповая), совместная деятельность, самостоятельная деятельность, психологическая коррекция, лечебно-коррекционные мероприятия	08:40–10:00
2 завтрак «Витаминная переменка»	
Подготовка к прогулке	10:00–10:20
Прогулка. Лечебно-коррекционные мероприятия для детей, имеющих трудности в передвижении	10:20–11:50
Возвращение с прогулки, самостоятельная деятельность, подготовка к обеду	11:50–12:00
Обед	12:00–12:25
Двигательно-коррекционные упражнения до сна	12:25–12:30
Сон	12:30–15:00
Постепенный подъем, комплекс пробуждения, воздушные, водные процедуры, ходьба по коррекционным дорожкам	15:00–15:20
Игры, совместная образовательная деятельность (индивидуальная), самостоятельная деятельность, психологическая коррекция, лечебно-коррекционные мероприятия	15:20–16:00
Полдник	16:00–16:30
Подготовка к прогулке. Прогулка. Индивидуальная коррекционная работа с детьми, имеющими трудности в передвижении	16:30–18:00
Возвращение с прогулки. Игры, самостоятельная деятельность, подготовка к ужину	18:00–18:20
Ужин	18:20–18:45
Самостоятельная деятельность, уход домой	18:45–19:00

Младшая группа (летний период)

Режимные моменты	Время
Подъем. Прием и осмотр детей, игры на участке	07:00–08:00
Утренняя гигиеническая гимнастика на участке	08:00–08:15
Подготовка к завтраку, завтрак	08:15–08:40
Подготовка к прогулке, выход на прогулку	08:40–08:55
Прогулка. Игры, наблюдения, труд, развлечения	08:55–11:50
Возвращение с прогулки, водные процедуры, подготовка к обеду	11:50–12:00
Обед	12:00–12:30
Двигательно-коррекционные упражнения до сна	12:25–12:30
Сон	12:30–15:15
Постепенный подъем, комплекс пробуждения, воздушные, водные процедуры, ходьба по коррекционным дорожкам	15:15–15:30
Игры, труд, самостоятельная деятельность детей	15:30–16:00
Полдник	16:00–16:20
Подготовка к прогулке. Прогулка. Игры, наблюдения и труд на участке	16:20–17:30
Возвращение с прогулки. Игры, самостоятельная деятельность, подготовка к ужину	17:30–18:20
Ужин	18:20–18:45
Прогулка. Самостоятельная деятельность детей, уход домой	18:30–19:00

Средняя группа (холодный период года)

Режимные моменты	Время
Подъем. Прием, осмотр, игры, дежурство	07:00–07:45
Утренняя гимнастика	07:45–08:00
Лечебные процедуры, коррекционная совместная деятельность (индивидуальная)	08:00–08:25
Подготовка к завтраку, завтрак	08:25–08:45
Подготовка к непосредственной образовательной деятельности	08:45–08:50

Режимные моменты	Время
Игры, образовательная деятельность (фронтальная, подгрупповая), совместная деятельность, самостоятельная деятельность, психологическая коррекция, лечебно-коррекционные мероприятия	08:50–10:30
2 завтрак «Витаминная переменка»	
Подготовка к прогулке Прогулка (игры, наблюдения, труд). Лечебно-коррекционные мероприятия для детей, имеющих трудности в передвижении	10:30–12:00
Возвращение с прогулки	12:00–12:15
Подготовка к обеду. Обед	12:15–12:45
Двигательно-коррекционные упражнения до сна	12:45–12:50
Сон	12:50–15:00
Постепенный подъем, комплекс пробуждения, воздушные, водные процедуры, ходьба по коррекционным дорожкам	15:00–15:25
Игры, самостоятельная деятельность, совместная образовательная деятельность (индивидуальная), психологическая коррекция, лечебно-коррекционные мероприятия	15:25–16:00
Подготовка к полднику. Полдник	16:00–16:25
Подготовка к прогулке. Прогулка. Индивидуальная коррекционная работа с детьми, имеющими трудности в передвижении	16:25–17:55
Возвращение с прогулки. Игры, самостоятельная деятельность	17:55–18:15
Подготовка к ужину. Ужин	18:15–18:45
Самостоятельная деятельность, уход домой	18:45–19:00

Средняя группа (летний период)

Режимные моменты	Время
Подъем. Прием и осмотр детей, игры на участке	07:00–08:00
Утренняя гигиеническая гимнастика на участке	08:00–08:20
Подготовка к завтраку, завтрак	08:20–08:45
Подготовка к прогулке, выход на прогулку	08:45–09:00
Прогулка. Игры, наблюдения, труд, развлечения	09:00–11:50
Возвращение с прогулки, водные процедуры, под-	11:50–12:00

Режимные моменты	Время
готовка к обеду	
Обед	12:00–12:25
Двигательно-коррекционные упражнения до сна	12:25–12:30
Сон	12:30–15:15
Постепенный подъем, комплекс пробуждения, воздушные, водные процедуры, ходьба по коррекционным дорожкам	15:15–15:30
Игры, труд, самостоятельная деятельность детей	15:30–16:00
Полдник	16:00–16:20
Подготовка к прогулке. Прогулка. Игры, наблюдения и труд на участке	16:20–17:50
Возвращение с прогулки. Игры, самостоятельная деятельность, подготовка к ужину	17:50–18:15
Ужин	18:15–18:35
Прогулка. Самостоятельная деятельность детей, уход домой	18:35–19:00

Старшая группа (холодный период года)

Режимные моменты	Время
Подъем. Прием, осмотр, игры, дежурство	07:00–07:45
Утренняя гимнастика	07:45–08:00
Лечебные процедуры, коррекционная совместная деятельность (индивидуальная)	08:00–08:20
Подготовка к завтраку, завтрак	08:20–08:45
Игры, образовательная деятельность (фронтальная, подгрупповая), совместная деятельность, самостоятельная деятельность, психологическая коррекция, лечебно-коррекционные мероприятия	08:45–11:00
2 завтрак «Витаминная переменка»	
Подготовка к прогулке. Прогулка (игры, наблюдения, труд). Лечебно-коррекционные мероприятия для детей, имеющих трудности в передвижении	11:00–12:30
Возвращение с прогулки	12:30–12:40
Подготовка к обеду. Обед	12:40–13:00
Двигательно-коррекционные упражнения до сна	13:00–13:05
Сон	13:05–15:00

Режимные моменты	Время
Постепенный подъем, комплекс пробуждения, воздушные, водные процедуры, ходьба по коррекционным дорожкам	15:00–15:25
Игры, образовательная деятельность (фронтальная), психологическая коррекция, лечебно-коррекционные мероприятия	15:25–16:00
Подготовка к полднику. Полдник	16:00–16:20
Игры, самостоятельная деятельность, совместная деятельность (индивидуальная), самостоятельная деятельность, психологическая коррекция, лечебно-коррекционные мероприятия	16:20–16:45
Подготовка к прогулке. Прогулка. Индивидуальная коррекционная работа с детьми, имеющими трудности в передвижении	16:45–18:15
Возвращение с прогулки	18:15–18:25
Подготовка к ужину. Ужин	18:25–18:50
Самостоятельная деятельность, уход домой	18:50–19:00

Старшая группа (летний период)

Режимные моменты	Время
Подъем. Прием и осмотр детей, игры на участке	07:00–08:00
Утренняя гигиеническая гимнастика на участке	08:00–08:15
Подготовка к завтраку, завтрак	08:20–08:45
Подготовка к прогулке, выход на прогулку	08:45–09:00
Прогулка. Игры, наблюдения, труд, развлечения	09:00–12:00
Возвращение с прогулки, водные процедуры, подготовка к обеду	12:00–12:15
Обед	12:15–12:45
Двигательно-коррекционные упражнения до сна	12:40–12:45
Сон	12:45–15:15
Постепенный подъем, комплекс пробуждения, воздушные, водные процедуры, ходьба по коррекционным дорожкам	15:15–15:30
Игры, труд, самостоятельная деятельность детей	15:30–16:00

Режимные моменты	Время
Полдник	16:00–16:20
Подготовка к прогулке. Прогулка. Игры, наблюдения и труд на участке	16:20–18:00
Возвращение с прогулки. Игры, самостоятельная деятельность, подготовка к ужину	18:00–18:20
Ужин	18:20–18:45
Прогулка. Самостоятельная деятельность детей, уход домой	18:45–19:00

*Подготовительная к школе группа
(холодный период года)*

Режимные моменты	Время
Подъем. Прием, осмотр, игры, дежурство	07:00–07:45
Утренняя гимнастика	07:45–08:00
Лечебные процедуры, коррекционная совместная деятельность (индивидуальная)	08:00–08:20
Подготовка к завтраку, завтрак	08:20–08:40
Игры, образовательная деятельность (фронтальная, подгрупповая), совместная деятельность, самостоятельная деятельность, психологическая коррекция, лечебно-коррекционные мероприятия	08:40–11:00
2 завтрак «Витаминная переменка»	
Подготовка к прогулке Прогулка (игры, наблюдения, труд). Лечебно-коррекционные мероприятия для детей, имеющих трудности в передвижении	11:00–12.30
Возвращение с прогулки	12:30–12:40
Подготовка к обеду. Обед	12:40–13:00
Двигательно-коррекционные упражнения до сна	13:00–13:05
Сон	13:05–15:00
Постепенный подъем, комплекс пробуждения, воздушные, водные процедуры, ходьба по коррекционным дорожкам	15:00–15:25
Игры, образовательная деятельность, самостоятельная деятельность, психологическая коррекция, лечебно-коррекционные мероприятия	15:25–16:00

Режимные моменты	Время
Подготовка к полднику. Полдник	16:00–16:20
Игры, образовательная деятельность (фронтальная, подгрупповая), психологическая коррекция, лечебно-коррекционные мероприятия	16:20–16:45
Подготовка к прогулке. Прогулка. Индивидуальная коррекционная работа с детьми, имеющими трудности в передвижении	16:45–18:15
Возвращение с прогулки	18:15–18:25
Подготовка к ужину. Ужин	18:25–18:50
Самостоятельная деятельность, уход домой	18:50–19:00

*Подготовительная к школе группа
(летний период)*

Режимные моменты	Время
Подъем. Прием и осмотр детей, игры на участке	07:00–08:00
Утренняя гигиеническая гимнастика на участке	08:00–08:15
Подготовка к завтраку, завтрак	08:20–08:40
Подготовка к прогулке, выход на прогулку	08:40–08:50
Прогулка. Игры, наблюдения, труд, развлечения	08:50–12:00
Возвращение с прогулки, водные процедуры, подготовка к обеду	12:00–12:15
Обед	12:15–12:45
Двигательно-коррекционные упражнения до сна	12:40–12:45
Сон	12:45–15:15
Постепенный подъем, комплекс пробуждения, воздушные, водные процедуры, ходьба по коррекционным дорожкам	15:15–15:30
Игры, труд, самостоятельная деятельность детей	15:30–16:00
Полдник	16:00–16:20
Подготовка к прогулке. Прогулка. Игры, наблюдения и труд на участке	16:20–18:00
Возвращение с прогулки. Игры, самостоятельная деятельность, подготовка к ужину	18:00–18:20
Ужин	18:20–18:45
Прогулка. Самостоятельная деятельность детей, уход домой	18:45–19:00

**Уровни тяжести расстройств аутистического спектра
(по DSM-5) [48, с. 138]**

Степень тяжести	Социальная коммуникация	Ограниченные интересы и повторяющееся поведение
Уровень 3 «Потребность в очень существенной поддержке»	Тяжелая недостаточность речевых и неречевых навыков общения приводит к серьезным 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	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
Уровень 2 «Потребность в существенной поддержке»	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	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

Степень тяжести	Социальная коммуникация	Ограниченные интересы и повторяющееся поведение
	<p>циативы других. Например, человек использует ограниченное количество фраз, социальное взаимодействие ограничено узкими специальными интересами, заметны странности неречевого общения</p>	<p>наблюдателю, а также мешают функционированию в различных ситуациях. Заметный стресс и/или выраженные затруднения при смене деятельности или переключении внимания</p>
<p>Уровень 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 различных ситуациях. Сложности с переключением между видами деятельности. Проблемы с организацией и планированием препятствуют независимости</p>

**Педагогическая диагностика
детей дошкольного возраста с РАС**

На основании многолетнего опыта практической и научно-методической работы коллективом специалистов Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков был разработан протокол педагогического обследования. Протокол предназначен для обследования детей с РАС дошкольного возраста. Он также может использоваться при работе с детьми, имеющими тяжелые аутистические расстройства в более старшем возрасте [62, с. 32–50].

Инструкция по заполнению протокола

При заполнении протокола сбор первичной информации о развитии ребенка проводится в беседе с родителями и оценивается учителем-дефектологом со слов родителей, оценочный балл ставится в подходящую клетку таблицы протокола обследования. При первичном обследовании оценочные баллы заносятся в протокол карандашом. Заполнение протокола специалистом продолжается в течение диагностического периода (1 месяц) 2 раза в год – в сентябре и мае учебного года.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Когда все баллы по таблице 10 («Деадаптивное поведение») будут проставлены, подсчитайте их сумму и запишите в строке «Сумма баллов». Полученное число впишите на титульном листе протокола в графу «Деадаптивное поведение (суммарный балл)» напротив соответствующей даты обследования. В столбце «Комментарий» по мере необходимости отмечайте особенности, связанные с данным поведением: например, ребенок использует данную форму деадаптивного поведения только при взаимодействии с родителями или только в учебной ситуации и т. д.

Протокол педагогического обследования

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

Фамилия, имя ребенка _____

Дата рождения ребенка _____

Ф. И. О. педагога, заполнившего протокол _____

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

Таблица возрастных нормативов 1 «Поведение»

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

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
1-й год	6	По-разному реагирует на свое и чужое имя			
		Протягивает руки к близким людям			
	12	По просьбе выполняет ранее заученные действия – «ладушки», «до свидания»			

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
		Реагирует на слова запреты: «нет» или «нельзя» в виде подчинения или протеста			
2-й год	18	Подражает действиям взрослых – «читает» книги			
		Просит помощи, когда что-нибудь делает, используя слова или жесты			
	24	Помогает при уборке игрушек			
		Ведет взрослого за собой, чтобы показать что-либо			
3-й год	30	Не плачет, расставаясь с мамой, когда остается со знакомым человеком			
		По просьбе, обычно делится игрушками или другим вещами с детьми или взрослыми			

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
	36	На групповых занятиях выполняет синхронные действия с другими детьми, (например, ходит в парах, в общем кругу, топает ногой и одновременно хлопает в ладоши)			
		Сочувствует другим детям, старается помочь и утешить их			
4-й год	42	Слушает со вниманием короткие истории			
		Повторяет за взрослым движение в определенной последовательности: хлопает в ладоши, поднимает руки вверх, руки – в стороны, опускает руки			
	48	Не выходит за установленные родителями границы территории, на дет-			

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
		ской площадке, во дворе			
		Выполняет поручения в незнакомой обстановке, вне дома			
5-й год	54	По-разному общается с младшими и старшими детьми, детьми и взрослыми			
		Умеет организовывать рабочее место и приводить его в порядок после окончания занятия			
	60	Оценивает по сюжетным картинкам поступки с точки зрения социальной нормы			
		В случае сомнения в правильности выполнения задания обращается за оценкой своих действий к взрослому			
6-й год	66	Обращается к незнакомым			

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
		взрослым на «вы», а педагогам – по имени и отчеству			
		Сознательно соблюдает принятые правила поведения, с пониманием их значения			
	72	Подчиняется сигналам светофора и знакам «Идите» и «Стойте»			
		Выполняет задание до конца, самостоятельно контролирует правильность его выполнения по ходу деятельности			
7-й год	78	Соподчиняет мотивы своего поведения, заканчивает начатое дело до конца, прежде чем приступить к новому			
		Воспринимает фронтальную инструкцию,			

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
		данную на слух или зрительно; удерживает инструкцию до конца задания			
		Бережно относится к оборудованию в группе, к окружающим предметам и напоминает об этом другим детям			
	84	Анализирует образец, сравнивает результат работы с данным образцом, самостоятельно находит и исправляет ошибки			
Сумма баллов					

Таблица возрастных нормативов 2 «Коммуникация»
(Клюев, 1998; Леонтьев, 1969; Лепская, 1997; Лисина, 1986;
Johnson-Martin, Attermeier, Hacker, 1990;
Sparrow, Balla, Cicchetti, 1984)

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
1-й год	6	Улыбается при взаимодействии с близким человеком			

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
		Гулит и лепечет в ответ на речь близких людей			
	12	Демонстрирует разделенное внимание: концентрирует внимание на том же предмете, что и взрослый; показывает, дает взрослому игрушку, чтобы поделиться интересами, и т. д.			
		Имитирует слова сразу же после того, как услышит их			
2-й год	18	Выражает просьбы, требования, отказ, согласие, привлекает внимание, комментирует при помощи жестов и слов			
		Демонстрирует предпочтения в ситуации выбора			
	24	Использует невербальную			

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
		коммуникацию, чтобы инициировать взаимодействие с ровесниками			
		Комментирует и описывает текущие события			
3-й год	30	Отвечает на простые вопросы и задает их			
		Поддерживает простой диалог со взрослыми			
	36	Пересказывает знакомую историю по картинкам			
		Говорит о своих чувствах			
4-й год	42	Периодически вступает в диалог с ровесниками			
		Вступает в простой диалог по телефону			
	48	Поддерживает диалог с ровесниками			
		Использует социальные слова, фразы (например, «Извините»)			

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
5-й год	54	Адекватно реагирует на чувства других людей			
		Начинает понимать язык телодвижений собеседника			
	60	Общается на разнообразные темы			
		Начинает принимать во внимание точку зрения собеседника			
6-й год	66	Выстраивает диалог, опираясь на интересы собеседника			
		Может договариваться с собеседником и находить компромиссное решение			
	72	Называет по просьбе номер домашнего телефона, номер мобильного телефона одного из родственников			
		Называет по просьбе пол-			

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
		ный домашний адрес			
7-й год	78	Разговаривает на темы, касающиеся взаимоотношений между людьми и норм социального поведения			
		Отвечает соответствующим образом, когда его представляют незнакомым			
	84	Внимательно слушает учителя на уроке (занятии) более 15 минут			
		Вежливо, корректно завершает диалог			
Сумма баллов					

Таблица возрастных нормативов 3 «Восприятие»
(Мухина, 2000; Ньюкиктъен, 2009; Обухова, 1996;
Стребелева, 1998)

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
1-й год	6	Рассматривает предмет в руке			

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
		Находит спрятанный на глазах предмет			
	12	Различает предметы по форме, (например, отличает кирпичик от кубика)			
		Рассматривает фотографии, изображение предметов с четкими контурами			
2-й год	18	Смотрит в сторону называемого человека			
		Различает и показывает изображения круга и квадрата			
	24	Складывает разрезную картинку из двух частей			
Соотносит реальные предметы с их изображением					
3-й год	30	Выбирает из 9 картинок, ту которую ему назвали			

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
		Знает свою одежду			
	36	Подбирает парные картинки (две–четыре пары) предметных картинок			
		Показывает шесть названных частей тела			
4-й год	42	Соотносит, показывает и называет основные цвета			
		Соотносит, показывает и называет предметы трех разных длин (короткий, длинный, средний)			
	48	Составляет предметную разрезную картинку из четырех элементов			
		Понимает на слух простые правила игры			
5-й год	54	Соотносит образ одинаковых букв			

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
		Узнает перечеркнутые изображения			
	60	Находит 5–6 отличий между двумя рисунками			
		Правильно называет оттенки цветов – оранжевый, фиолетовый, голубой, серый, розовый, коричневый			
6-й год	66	Узнает фигуры с недостающими деталями			
		Определяет на слух, какое слово лишнее			
	72	По силуэту и незначительным деталям определяет предмет и различает его величину, форму, удаленность и пр.			
		Складывает 10 полосок разной длины в порядке убывания			

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
7-й год	78	Правильно указывает основные различия в геометрических формах			
		Последовательно выкладывает серию сюжетных картинок (4–5), логично объясняет			
	84	Складывает сюжетную разрезную картинку из 4–6 частей			
		Узнает наложенные изображения (фигуры Попельрейтера)			
Сумма баллов					

**Таблица возрастных нормативов 4
«Познавательная сфера»**

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

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
1-й год	6	Проявляет желание получить что-либо			

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
		Самостоятельно играет в игрушки в течение 10 минут			
	12	Складывает игрушки в корзину			
		Дает или показывает игрушку взрослым			
2-й год	18	Определяет, кому из членов семьи принадлежит данный предмет			
		После наблюдения подражает увиденному действию с игрушкой			
	24	Узнает шесть вещей в окружении или в книге с картинками			
Сортирует предметы по форме (кубик/шарик)					
3-й год	30	Раскладывает предметы на группы по образцу, по функциональным признакам			
		Собирает матрешку, состо-			

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
		ящую из четырех частей			
	36	Соотносит верх и низ (переворачивает и кладет книгу правильно)			
		Собирает по порядку пирамидку из пяти колец			
4-й год	42	Сравнивает предметы или животных, находя в них различия и объясняя их			
		Классифицирует предметы по признакам действия: что летает, ездит, плавает			
	48	Находит в окружающей обстановке много предметов и один предмет			
Находит на картинке, где изображены нелепицы, 3–4 несоответствия. Объясняет, что не так, почему не					

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
		так и, как на самом деле должно быть			
5-й год	54	Сравнивает изображения и находит сходство и различие			
		Сортирует предметы по разным группам, используя обобщающие слова (растения, одежда, мебель, транспорт, овощи, фрукты)			
	60	Знает, из какого материала построен дом			
Отгадывает загадки, используя накопленный опыт					
6-й год	66	Исключает предмет по существенным признакам, самостоятельно называет родовое понятие (4-й лишний)			
		Понимает значение понятий: «вчера», «завтра»			

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
7-й год	72	Раскладывает и составляет рассказ по картинкам, ориентируясь на временную последовательность			
		Образовывает последующее число добавлением одного предмета, предыдущее – удалением			
	78	Знает и называет последовательно дни недели			
		Владеет прямым и обратным счетом в пределах 10			
	84	Определяет и называет последовательность времен года			
		Решает задачи на сложение и вычитание, используя наглядный материал			
Сумма баллов					

Таблица возрастных нормативов 5 «Речь»
 (Архипова, 2005; Власенко, Чиркина, 1992; Волков, 1993;
 Филичева, Соболева, 1996)

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
1-й год	6	Произносит гласные (вокализует), гулит			
		Произносит некоторые согласные, лепечет			
	12	Произносит первые слова. Использует речь для комментирования окружающего			
		Повторяет за взрослым новые слоги, копирует интонацию, восклицания и междометия, сопровождая их выразительной мимикой и жестами			
2-й год	18	Выражает просьбы и комментирует действия, используя словосочетания из двух слов			
		Привлекает внимание с помощью речи			

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
	24	Пользуется фразой из 3–4 слов			
		Появляются простые предлоги (в, на, у, с)			
3-й год	30	Произносит слова из трех открытых слогов (машина, сапоги)			
		Фонематическое восприятие хорошо развито: не смешивает слова, близкие по звучанию			
	36	Говорит о себе в 1-м лице			
		В речи появляются понятия времени и места			
4-й год	42	Пользуется вопросом «Почему?»			
		Сообщает о недавно происшедших событиях			
	48	Использует сложное предложение из 5–8 слов, с простыми предло-			

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
		гами и союзами (и, на, с)			
		Любит слушать короткие стихи, рассказы, сказки, запоминает и рассказывает их			
5-й год	54	Правильно произносит шипящие и свистящие звуки			
		Выделяет гласный звук в начале, в середине и в конце слова			
	60	Использует в речи грамматически согласованную расширенную фразу			
		Замечает ошибки в неверно названном слове (фразе) у себя и других			
6-й год	66	Правильно произносит все звуки родного языка и слова различной слоговой структуры			

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
		В речи нет пропусков и перестановки слогов и звуков			
	72	Выделяет слоги или слова с заданным звуком из группы других			
		Подбирает обобщающее слово к произнесенным вслух словам (мебель, обувь, одежда, еда, и т. д.)			
7-й год	78	Речь максимально приближена к речи взрослых, с учетом норм литературного языка, звуковой стороны			
		Владеет основной системой грамматики: словоизменением, словообразованием, синтаксической структурой предложения			

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
		Правильно произносит слова со сложной слоговой структурой			
	84	Составляет связный устный рассказ (описание, повествование, отчасти рассуждение) с опорой на наглядный материал и без него			
Сумма баллов					

Таблица возрастных нормативов 6 «Игра»
(Лисина, 1986; Эльконин, 1978; Beyer, Gammeltoft, 2000;
Johnson-Martin, Attermeier, Hacker, 1990;
Sparrow, Balla, Cicchetti, 1984)

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
1-й год	6	Улыбается при взаимодействии с близким человеком			
		Манипулирует одним предметом (вертит, крутит, облизывает, бросает и т. д.)			

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
	12	Манипулирует двумя и более предметами одновременно, упорядочивает их (например, строит башню из кубиков, складывает формочки друг в друга и т. д.)			
		Играет в простые социальные игры с предсказуемыми действиями со взрослым (например, «ладушки», «по ровненькой дороженьке», «ку-ку» и т. д.)			
2-й год	18	Выполняет функциональные действия с различными игрушками и бытовыми предметами			
		Играет рядом с другим ребенком с собственным набором игровых материалов (параллельная игра)			

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
		Имитирует игровые действия других детей			
	24	Появляется символическая игра: ребенок использует предметы-заместители (например, использует палочку вместо ложки)			
		Совершает несколько функциональных и символических действий, не связанных в единый сюжет (например, кормит, возит, моет и т. д.)			
3-й год	30	Начинает делиться игрушками и играть в игры с переходом ходов (например, строит башню вместе со взрослым, поочередно устанавливая кубики)			

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
4-й год	36	Приписывает кукле собственные желания в символической игре			
		Начинает принимать на себя роли взрослых (например, мамы, папы, воспитательницы), но не называет их словесно			
	42	Совершает игровые действия, отражающие эпизоды из личной жизни (игры «семья», «детский сад»)			
Широко использует предметы-заместители; совершает игровые действия с воображаемыми объектами (например, крутит несуществующий руль)					
	48	Совершает несколько последовательных символических дей-			

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
		ствий, объединенных в единую логическую цепочку (сюжетная игра)			
		Называет свою роль и роли партнеров по игре			
5-й год	54	Соблюдает правила в простых играх			
		Делится игрушками по собственной инициативе, играет в игры с переходом ходов без напоминаний			
	60	Проигрывает прочитанные рассказы, показанные картинки, мультфильмы, события общественной жизни			
		Принимает на себя разнообразные роли: папы, доктора, водителя, повара и т. д., называет их			

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
6-й год	66	Совершает разнообразные социальные игровые действия, соответствующие принятой роли			
		Использует специфическую ролевую речь, обращенную к партнерам по игре			
	72	Берет на себя роль другого ребенка			
		Демонстрирует ярко выраженное ролевое поведение, в том числе речь ребенка в игре носит явно ролевой характер			
7-й год	78	Играет в режиссерские игры			
		Четко следует социальным правилам в ролевой игре			
	84	Свободно играет в игры драматизации			
		Свободно играет в игры с правилами			
Сумма баллов					

Таблица возрастных нормативов 7 «Крупная моторика»
 (Вавилова, 1983; Глазырина, 1999; Забрамная, Боровик, 2002;
 Стребелева, 2009; Питерси, Трилор, 2001;
 Зиннхубер, 2010; Кипхард, 2009)

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
1-й год	6	Переворачивается со спинки на живот			
		Сидит в течение 10 минут			
	12	Самостоятельно ползает			
		Ходит при поддержке за обе руки			
2-й год	18	Перешагивает через препятствия переставным шагом, нагибается и приседает, чтобы взять предмет			
		Залезает на возвышение, взбирается по лестнице			
	24	Бегает			
		Спускается и поднимается по ступеням без поддержки			
3-й год	30	Прыгает, отрывая обе ноги от пола			

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
	36	Пытается стоять на одной ноге			
		Стоит на одной ноге, кратко-временно сохраняя равновесие			
		Ездит на трехколесном велосипеде			
4-й год	42	Стоит на одной ноге более двух секунд			
		Бьет мяч в цель			
	48	Спускается по ступенькам попеременным шагом			
Кидает мяч в руки					
5-й год	54	Прыгает на одной ноге			
		Ловит мяч двумя руками			
	60	Ездит на велосипеде (3–4-колесном), совершая плавные повороты			
Стоит на одной ноге более восьми секунд					
6-й год	66	Попадает мячом в цель			

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
		с расстояния 1,5 м			
		Прыгает с места через веревку, натянутую на высоте 20 см от пола			
	72	Прыгает с высоты 30 см, приземляясь на корточки			
		Стоит на каждой ноге попеременно, с закрытыми глазами			
7-й год	78	Проходит по прямой линии с открытыми глазами расстояние 2 м			
		Залезает на стул высотой 45 см без помощи рук			
	84	Сидит на корточках с горизонтально вытянутыми руками в течение 10 секунд			
		Ездит на двухколесном велосипеде (без дополнительных колес)			
Сумма баллов					

Таблица возрастных нормативов 8 «Мелкая моторика»
 (Вавилова, 1983; Глазырина, 1999; Забрамная, Боровик, 2002;
 Стребелева, 2009; Питерси, Трилор, 2001;
 Зиннхубер, 2010; Кипхард, 2009)

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
1-й год	6	Сжимает предмет в руке			
		Сгибает и выпрямляет руки			
	12	Перекладывает предмет из одной руки в другую			
		Использует пинцетный захват			
2-й год	18	Стучит предметом о предмет			
		Указывает при помощи указательного пальца			
	24	Опускает мелкие предметы в коробочку с отверстиями или в бутылку			
		Строит башню из 3–4 кубиков			
3-й год	30	Нанизывает крупные бусы			
		Переливает воду из сосуда в сосуд			
	36	Переворачивает страницы			

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
		Открывает спичечный коробок			
4-й год	42	Рисует круги			
		Пьет из чашки, держа ее одной рукой			
	48	Проводит линию, соединяющую две точки			
		Лепит из пластилина «колобок» и «змейку»			
5-й год	54	Режет ножницами			
		Застегивает и расстегивает пуговицы			
	60	Продевает нитку в иголку			
		Вырезает ножницами по контуру			
6-й год	66	Бросает мяч руками на расстояние 4 метров			
		Рисует простые геометрические формы			
	72	Рисует домик, солнце, дерево			
		Завязывает узел			

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
7-й год	78	Рисует человека из восьми частей (голова, шея, туловище, 2 руки, 2 ноги, пальцы)			
		Отбивает мяч от земли 3 раза подряд			
	84	Пишет (срисовывает) 10 букв			
		Строит конструкции из кубиков, выкладывает из счетных палочек фигуры по образцу			
	Сумма баллов				

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

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

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
		или стакана с помощью			
2-й год	18	Имитирует работу по дому			
		В течение дня регулярно остается сухим и контролирует свой стул			
	24	Самостоятельно ест ложкой и пьет из чашки (не обязательно аккуратно)			
		Самостоятельно снимает незастегнутую одежду			
3-й год	30	Пьет через соломинку			
		Вытирает себе руки (салфеткой или полотенцем)			
	36	Самостоятельно моет руки			
Дает знать, когда хочет сходить в туалет					
4-й год	42	Ест самостоятельно ложкой и вилкой, почти не пачкаясь			
		Надевает на себя куртку, пальто			

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
	48	Обувает ботинки (шнурки завязывать не обязательно)			
		Чистит зубы, умывает лицо, под руководством взрослого выполняет все действия в туалете			
5-й год	54	Раздевается самостоятельно, застегивает крупные пуговицы, различает переднюю и заднюю части одежды			
		После игры убирает игрушки без напоминания			
	60	Самостоятельно пользуется туалетом, моет руки и одевается, пытается завязывать шнурки			
		Ножом намазывает на хлеб масло			
6-й год	66	Выполняет простые поручения по дому			

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
		Наливает себе напиток из кувшина			
	72	Полностью самостоятельно одевается на прогулку			
		Может самостоятельно принять душ			
7-й год	78	Правильно пользуется столовыми приборами во время приемов пищи			
		Соблюдает правила дорожного движения для пешеходов (смотрит в обе стороны при переходе через дорогу, подчиняется сигналам светофора)			
	84	Завязывает шнурки на бантик			
Самостоятельно застилает постель					
Сумма баллов					

Таблица 10 «Деадаптивное поведение»

Форма деадаптивного поведения	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
Аутоагрессивное поведение			
Кусает свою руку			
Бьет, стучит себя по голове			
Бьется головой о стену			
Бьется головой о стол			
Агрессивное поведение			
Плюет на других людей			
Бьет других людей по лицу			
Кусает других людей			
Щипает окружающих			
Тянет, дергает за волосы окружающих			
Стереотипное поведение			
Выполняет однообразные действия: раскачивается, потряхивает и взмахивает руками, вращается			
Выполняет в особом порядке ритуалы нефункционального характера – располагает объекты определенным образом			
Проявляет чрезмерный интерес к необычным неигровым предметам			
Ритмично повторяет звуки или слова			
Стереотипно повторяет слова или фразы			
Проявляет чрезмерный интерес к датам, маршрутам или расписаниям			

Форма дезадаптивного поведения	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
Прерывание деятельности			
Сбрасывает предметы			
Кричит и плачет при малейших требованиях			
Вскакивает из-за стола в процессе выполнения какой-либо деятельности			
Дурачится, проявляет нежелание начинать или продолжать деятельность			
Кричит, издает громкие звуки, выражающие протест			
Дефицит поведения			
Демонстрирует избирательную активность: манипулирует только любимой игрушкой, новые предметы не обследует			
С трудом переключается с одного вида деятельности на другой			
Концентрирует внимание только в течение короткого промежутка времени			
Проявляет выраженную импульсивность: вскакивает, опережая указания, хватается предметы			
Проявляет пассивность, неспособность к действию, для начала деятельности ждет указаний взрослого			
Не допускает изменений установленного порядка, сопротивляется переменам (например, перестановки мебели, смены одежды)			

Форма дезадаптивного поведения	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
Не испытывает удовольствие или проявляет протест при физическом контакте			
Сумма баллов			

Построение психолого-педагогического профиля развития ребенка

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

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

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

В зависимости от результатов обследования по предложенной методике разрабатывается индивидуальная программа работы с ребенком. В качестве целей обучения из таблиц возрастных нормативов выбираются те умения и навыки, которые у ребенка либо сформированы частично (1 балл), либо не сформированы совсем (0 баллов). При этом нужно соблюдать последовательность, указанную в таблице, постепенно усложняя поставленные задачи. Если в результате обследования у ребенка были выявлены различные формы дезадаптивного поведения, то целью коррекционной работы становится их уменьшение и устранение.

Профиль развития ребенка																					
Возраст ребенка (год)	Балл	Н-г		К-г		Н-г		К-г		Н-г.		К-г		Н-г		К-г		Н-г		К-г	
		Н-г	К-г	Н-г	К-г	Н-г	К-г	Н-г.	К-г	Н-г	К-г	Н-г	К-г	Н-г	К-г	Н-г	К-г	Н-г	К-г		
7 л.	56																				
6,5 г.	52																				
6 л.	48																				
5,5 г.	44																				
5 л.	40																				
4,5 г.	36																				
4 г.	32																				
3,5 г.	28																				
3 г.	24																				
2,5 г.	20																				
2 г.	16																				
1,5 г.	12																				
1 г.	8																				
0,5 г.	4																				
Исследуемые сферы	Поведение	Коммуникация	Восприятие	Познавательная сфера	Речь	Игра	Крупная моторика	Мелкая моторика	Самообслуживание -												

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

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

Правило «вытянутой руки» [22, с. 61]

Правило «вытянутой руки» используют, чтобы объяснить ребенку понятия личного пространства. Обычно это делают с помощью социальной истории. Пример текста подходящей социальной истории: «Иногда я стою слишком близко к другим людям. Когда я так делаю, другой человек может сильно разозлиться, потому что я слишком близко. Этот человек может подумать, что я пытаюсь обидеть его. Я постараюсь стоять на расстоянии вытянутой руки от людей, когда я с ними разговариваю, если это не папа, мама, бабушка или дедушка».

Социальные круги – это графический способ показать детям разные уровни физической близости, которые могут возникнуть с окружающими людьми. Работа по построению социального круга состоит из 4 шагов.

Нарисуйте малый круг на большом чистом листе бумаги. Напишите в круге имя ребенка и/или вставьте его фотографию. Объясните ему, что это его личное пространство, его тело, и только некоторые люди могут подходить так близко к нему. Вокруг круга ребенка нарисуйте круг побольше и напишите в нем «Семья». Можно написать в этом круге имена или вставить фотографии близких членов семьи (мамы, папы, братьев, сестер, бабушек, дедушек, близких дяди и тети и пр. или использовать фотографии членов семьи). Объясните, что все эти люди – члены семьи. Они могут поцеловать или обнять ребенка, можно посидеть у них на коленях и т. д. Объясните, какое поведение подходит в общении с этими людьми.

Нарисуйте круг еще большего диаметра вокруг кругов ребенка и семьи. Подпишите этот круг «Друзья и соседи – знакомые». Напишите имена и вставьте фотографии людей, которые попадают в эту категорию (например, друзья ребенка, одноклассники, учителя, соседи). Объясните, какой уровень близости и какое поведение, по вашему мнению, подходит этой категории людей (например: «они могут помахать, поздороваться, они могут обнять, если ты не против»).

Нарисуйте круг еще большего размера вокруг всех трех меньших кругов. Это «Незнакомые люди». Объясните, что неправильно обнимать, целовать, подходить слишком близко или трогать незнакомых людей или позволять им трогать тебя. Позже вы можете объяснить, что бывают исключения из последнего правила (например, полицейский, если вы потерялись; врач в присутствии мамы или папы и т. п.). Нужно донести идею, что никто не имеет права трогать ребенка без разрешения, и он не может трогать незнакомых людей.

Можно обозначить каждый круг своим цветом, чтобы ребенку было легче запомнить их значения.

Система жестов

Система жестов приводится из сборников:

Альтернативная коммуникация : методический сборник / автор-составитель Е. А. Штягинова. – Новосибирск : Городская общественная организация инвалидов «Общество «Даун Синдром», 2012. – С. 9–11.

Альтернативная и дополнительная коммуникация : сборник методических материалов в рамках образовательного форума «Современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями / составители: О. Н. Тверская, М. А. Шепелева. – Пермь : Пермская краевая Общественная организация защиты прав детей-инвалидов и их семей «Счастье жить», 2018. – 160 с.

Жест (лат. *gestus* – движение тела) – некоторое действие или движение человеческого тела или его части, имеющее определенное значение или смысл, то есть являющееся знаком или символом.

Различают:

1. Символические социальные жесты и движения:

Указательный жест. До свидания. Да. Нет. Дай ручку. Пока-пока. Уходи. Спасибо. Нельзя. Сядь. Мой. Дай. Встань, поднимись. Хорошо. На. Привет. Иди сюда.

2. Дополнительные социальные жесты:

Смотри (указательный палец к глазу).

Слушай (указательный палец к уху).

Говори (указательный палец ко рту).

3. Группа жестов, являющихся имитацией простых предметных действий.

С данными жестами ребенок начинает знакомиться и использовать их постепенно, по мере формирования предметной деятельности.

Ложка – кушать.

Чашка – пить.

Зубная щетка – чистить зубы.

Машина, ехать на машине.

Расческа – расчесываться и т. д.

4. Жесты описательного характера. Передают характерные черты и свойства, присущие определенному субъекту:

Зайчик – показать, как прыгает зайчик или изобразить «ушки».

Кошка – погладить ладонью одной руки тыльную сторону другой руки или изобразить усы.

Курочка – жест «клюет».

Лошадь – изобразить движение «скачем на лошадке»: руки сжаты в кулачки и подняты на уровень груди, подскоки.

Медведь – показать, как мишка ходит.

Петушок – изобразить гребешок на голове.

Птичка – жест «полетели».

Мышка – рукой, сжатой в кулак, показать, как мышка бежит.

Свинка – жест «пяточок»: кулаком или указательным пальцем потереть нос.

Собака – жест «лает»: большой палец противопоставлен остальным, несколько раз сомкнуть и разомкнуть пальцы.

Корова – жест «рога», «забодаю».

Дом – ладони соединены кончиками пальцев, как двускатная крыша дома.

Книга, читать – соединить внешние ребра ладоней, можно произвести движение, изображающее, как открывается книга.

Самолет – жест «крылья»: развести руки в стороны.

Высоко – поднять руки вверх.

Большой – развести руки в стороны.

Маленький – соединить обе ладони, либо соединить указательный и большой палец руки.

Часы – указательным пальцем одной руки указать на запястье другой.

Для изучения и запоминания жестов можно использовать на занятии альбом с крупными картинками или фотографиями, изображающими эти предметы или действия, сопровождая демонстрацию соответствующими жестами. Альбомы можно включать в сюжетную игру, например, при изучении распорядка дня. Также для запоминания жестов используются разнообразные пальчиковые игры и стихи.

Требования к символам системы дополнительной коммуникации:

Жесты должны быть легко выполняемыми, простыми, чтобы по возможности можно было догадаться об их значении.

Картинки должны быть яркими, привлекательными, быть удобными для манипуляций с ними (приклеивать-отклеивать, опускать в ящик – доставать из ящика).

Лица и предметы, изображенные на фотографиях, должны быть знакомы ребенку.

Предметы и игрушки должны быть яркими и интересными ребенку.

Слово должно быть написано специальным простым шрифтом.

Характеристика поведения и деятельности детей группы

ФГОС ДО (п. 3.2.1) раскрывает требования к психолого-педагогическим условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования. К ним относятся «использование в образовательной деятельности форм и методов работы с детьми, соответствующих их возрастным и индивидуальным особенностям и построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития»

Реализация данных условий предполагает оценку индивидуального развития детей, проводимую в рамках педагогической диагностики, лежащей в основе планирования работы с каждым ребенком. Необходимость изучения особенностей поведения и деятельности детей вызвана тем обстоятельством, что любое воздействие на ребенка преломляется через его индивидуальные особенности, его интересы, мотивы, способности, через «внутренние условия», без учета которых невозможно осуществление образовательного процесса в условиях дошкольной организации.

Форма проведения педагогической диагностики воспитателем преимущественно представляет собой наблюдение за активностью ребенка в различные периоды пребывания в дошкольном учреждении, анализ продуктов детской деятельности рисунков, лепных поделок и т. п. а также беседы с родителями.

Поскольку психика ребенка формируется и проявляется в его деятельности – действиях, словах, жестах, мимике и т. д., мы можем на основании этих внешних проявлений, на основании актов поведения судить о внутренних психических процессах и состояниях, об индивидуальных особенностях детей.

Для изучения особенностей поведения детей их личностных характеристик используются разные методы, в частности это наблюдение, беседа с родителями и педагогами группы.

В начале учебного года воспитатели проводят наблюдение за каждым ребенком и собеседование с родителями и педагога-

ми группы. Результаты заносятся в таблицу, раскрывающие индивидуальные особенности каждого ребенка. Предлагаются отразить в таблице следующие разделы: реакция ребенка на поступление в детский сад и на расставание с родителями; особенности поведения ребенка в группе; особенности эмоционально-волевой сферы; личностные и психологические черты ребенка; особенности познавательных интересов; особенности сна и питания. Заполненную таблицу можно использовать в рабочей программе педагога для характеристики детей данной возрастной группы.

Приводим примерное содержание каждого раздела.

1. Реакция ребенка на поступление в детский сад и на расставание с родителями

Отмечается:

- испытывает чрезмерную связь с матерью (плачет, долго не может успокоиться или спокойно расстается с ней);
- приходит в детский сад с удовольствием, или проявляет упрямство, плаксивость, негативизм, или безразличен;
- адаптационные трудности после летнего отдыха, праздников, выходных дней;
- отношение ребенка к посещению детского сада (приходит с удовольствием, проявляет упрямство, плаксивость, негативизм, безразличен, избирателен в отношении);
- требуется индивидуальный режим посещения детского сада.

2. Особенности поведения ребенка в группе (на занятиях, на прогулке, в свободное время)

Отмечается:

- испытывает удовольствие от общения со сверстником или отказывается от контактов;
- (не) владеет простыми способами разрешения конфликтных ситуаций;
- есть или нет друг по совместным играм;
- игнорирует требования воспитателей и правила группы или подчиняется под угрозой наказания
- высокая конфликтность с окружающими взрослыми и детьми и сам создает конфликты;
- нарушения поведения (аутоагрессия (кусает себя, бьется головой об стену и т. п.), агрессия в отношении взрослых,

агрессия в отношении детей, повреждение предметов, истерики, упрямство, отказ от занятий, срыв занятий и другое;

- легко вступает в контакт с незнакомыми людьми;

- наличие изменений в процессе контакта и взаимодействия с детьми и взрослыми: чувствителен к резкой перемене силы голоса, или не переносит зрительного контакта или испытывает дискомфорт, или чувствителен к прикосновениям (напрягается, отклоняется);

- (не) любит находиться один;

- быстро усваивает правила поведения или с трудом овладевает правилами поведения, в итоге может возникнуть неуправляемость, агрессивность;

- (не) участвует в совместных играх, ребенок способен приобретать друзей и мнение товарища значимо и учитывается в процесс общения (старший возраст);

- с трудом или (быстро) привыкает к режиму в детском саду, (не) чувствителен к изменениям в режиме дня (капризничает, отказывается от деятельности);

- наличие неадекватных поступков (нелепых): дурашливость, гримасничество, или грызет ногти, жует или рвет одежду, сосет пальцы, играет с какой-либо частью тела, подпрыгивает, бегает на носочках, постукивает пальчиками по незнакомым поверхностям, играет неигровыми предметами (палочки, тряпочки, веревочки и т. п.).

3. Особенности эмоционально-волевой сферы

Отмечается:

- особенности настроения (ровное, часто повышенное или пониженное),

- испытывает чрезмерную чувствительность к отрицательной оценке,

- наличие неадекватных отрицательных эмоций (плач, хныканье, капризы);

- реакция на одобрение, поощрение, на замечания (замечание, ошибки огорчают ребенка, но стимулируют и способствуют улучшению результатов деятельности, либо поощрения не оказывает значительного изменения в поведении ребенка, но поощрения и успехи улучшают темп и результативность деятельности);

– сочувствует другому ребенку, взрослому, или ребенок эмоционально глух к боли, причиненной окружающим людям и животным.

4. Личностные и характерологические черты ребенка

Отмечаются наиболее часто встречающиеся особенности личности ребенка: негативизм, жесткость, злобность, немотивированное упрямство, робость, истерики, конфликтность, драчливость, обидчивость, впечатлительность, замкнутость, стремление к одиночеству, ворчлив, изнежен, добрый, некритичен, труслив, ласковый, завистливость, ревность, обидчивость, «торопыжка» или медлительный, или пунктуальный, агрессивный, раздражительный, нерешительный, вялый, печальный и т. д.

5. Особенности познавательных интересов

Отмечается:

– активный, самостоятельный, любознательный ребенок или низкая познавательная деятельность (практическое отсутствие реакции новизны);

– наличие любимых занятий, книг, телепередач, игр, песен;

– (не) охотно откликается на предложение взрослого поиграть, почитать книжку, побеседовать;

– рассказывает о себе очень мало или вообще ничего (слова не вытянешь), отмечаются грубые нарушения речи;

– трудности понимания обращенной речи;

– (не) задает вопросы, (не) общается со сверстниками;

– с интересом слушает рассказы, сам сообщает, что знает, активно участвует в беседе (для детей старшего возраста).

6. Особенности сна и питания

Отмечается:

– (не) любимые блюда, или без особенностей, или не разборчив в еде, или требователен к качеству пищи;

– не может долго заснуть или быстро засыпает, или не спит в сон час.

– (не) владеет навыками самообслуживания.

Для уточнения результатов наблюдений педагогов за ребенком рекомендуется проведение беседы с родителями по следующим вопросам.

1. Как реагирует ребенок на нарушение привычного режима (запоздавший обед, затянувшееся время бодрствования)?

2. Как засыпает ваш ребенок (быстро или медленно)? Спокойно ли он ведет себя в кровати, нуждается ли в дополнительных приемах организации сна? Переход от сна к бодрствованию происходит легко, просыпается веселым и бодрым?

3. Как реагирует ваш ребенок на новые условия, незнакомых людей? Как он ведет себя в гостях, при посещении театра (Спокойно, без особенностей, (не) боится незнакомых людей, ведет себя скованно, молчит, либо в присутствии незнакомых людей может быть очень возбужденным, пойти на общение с ними).

4. Быстро или нет ребенок осваивает правила поведения и охотно ли подчиняется им? Понимает ли запреты?

5. Каким вы считаете своего ребенка (спокойным, малоэмоциональным или очень эмоциональным, подвижным)?

6. В каком настроении обычно находится ваш ребенок? Часто ли проявляет радость, удовольствие? Как часто меняется его настроение? (Отметить причины отрицательных реакций: плач, страх).

7. Какие игры, занятия ребенок любит, чем интересуется? Интересы и желания меняются очень быстро или ребенок настойчив, последователен.

8. Выполняет какое-либо поручение дома? Умеет рассчитывать свои силы, настойчив, усидчив или внезапно прекращает что-либо делать и отказывается от деятельности.

9. Какие черты характера ребенка вы отмечаете? (хитрость, упрямство, вспыльчивость, раздражительность, высокая впечатлительность, замкнутость, стеснительность и т. д.). Что бы вам хотелось изменить в нем?

10. Владеет навыками самообслуживания (самостоятельно или с помощью ходит в туалет, одевается и раздевается, умывается, ест ложкой, пьет из чашки).

Анализ ответов родителей, результатов наблюдений позволит педагогам обеспечить равные возможности для полноценного развития каждого ребенка, в соответствии с их индивидуальными особенностями и склонностями, создать благоприятные условия для их воспитания в условиях дошкольной образовательной организации. Необходимо заметить, если вы заметили трудности включения ребенка в совместные игры, неприсо-

единение к группе играющих детей, отказ от общения с ними, выраженные трудности адаптации к детскому саду, нарушения поведения, то необходимо обратиться к психологу и выяснить причины такого поведения.

Данные таблицы могут быть использованы педагогами при планировании индивидуальной работы в календарных планах, и в процессе взаимодействия с детьми.

Приводим ниже пример таблицы «Индивидуальные особенности детей группы», заполненный на двоих детей.

Индивидуальные особенности поведения и деятельности детей младшей группы (примерный образец)

1. Реакция ребенка на поступление в дет. сад и на расставание с родителями	2. Особенности поведения ребенка в группе	3. Особенности эмоционально-волевой сферы	4. Личностные и характерологические черты ребенка	5. Особенности познавательных интересов	6. Особенности питания Особенности сна	7. Примечание
1. Вова Е.						
Приходит в детский сад с удовольствием	Испытывает удовольствие от общения со сверстником, легко вступает в контакт с незнакомыми людьми, быстро	Настроение ровное, замечание, ошибки огорчают ребенка, но стимулируют и способствуют улучше-	Добрый, но обидчивый	Активный, самостоятельный, любознательный задает вопросы, с интересом слушает рассказы, охотно	Не любит капусту и кефир. Засыпает сразу	

	усваивает правила поведения, грызет ногти	нию результатов деятельности, сочувствует другому ребенку, взрослому		откликается на предложение взрослого поиграть, почитать книжку, побеседовать		
--	---	--	--	--	--	--

2. Катя С.

Адаптационные трудности после летнего отдыха, выходных дней	Участвует в совместных играх, ребенок способен приобрести друзей	Настроение (ровное, часто повышенное поощрения и успехи улучшают темп и результативность деятельности)	Добрая, ласковая, но обидчивая	Охотно откликается на предложение взрослого поиграть, почитать книжку, побеседовать	Любит котлеты, компот, но не нравится суп. Долго не может заснуть	Воспитывает бабушка
---	--	--	--------------------------------	---	---	---------------------

**Примерная адаптированная образовательная программа
(АОП) на ребенка с первым уровнем тяжести расстройств
аутистического спектра**

(кратковременное пребывание в сопровождении мамы)

*Составил: Н. Н. Канафина,
учитель-дефектолог
МДОУ «Детский сад № 398 г. Челябинска»*

Титульный лист

1. Общие положения

Ф. И. О. Никонов Илья Иванович

Дата рождения 29.11.2014

Группа: кратковременного пребывания

2. Заключение ПМПк образовательной организации от 20.09.2019.

Никонов Илья поступил в детский сад в августе 2019 года в группу кратковременного пребывания в сопровождении мамы, так как ребенок самостоятельно не передвигается.

Поведение ребенка в группе полевое, не вступает в контакт со сверстниками, со взрослыми, не откликается на обращение и зов, кричит и плачет при малейших требованиях. Могут возникать признаки удовольствия, смех в ответ на простейшие тактильные ритмичные воздействия по типу раскачивания, кружения и т. п.

Малейшее напряжение вызывает у ребенка усиление стереотипии (раскачивание всем телом в разные стороны, крутит головой, перебирает пальцы рук, стучит по столу).

Ребенок мутичен, не проявляет интереса к общению со взрослыми и сверстниками, не использует жесты, мимику, не может выразить просьбы, привлечь внимание другого человека, адекватно выразить отказ.

Отмечается выраженное непонимание словесной инструкции, трудности выполнение заданий по подражанию. Не может

удержать в поле зрения несколько предметов, или целой ситуации, плавно перевести взор с одного предмета на другой.

Отмечаются трудности во взаимодействии с ребенком, его конфликтность в среде сверстников, отсутствие понимания правил социума, эмоций и чувств окружающих его людей. Ребенок не чувствует боли, поэтому может причинить ее другим, сильно сжимая, при этом не осознавая, что это больно другому человеку. Резко сопротивляется переменам, например, при смене одежды или при изменении места за столом, режима дня.

Выраженная двигательная недостаточность обусловила недоразвитие предметной, игровой и продуктивных видов деятельности. Отсутствует целенаправленная предметная и игровая деятельность. Предметы и игрушки не провоцируют его на специфические действия, он просто сбрасывает их на пол. Графическая деятельность носит характер доизобразительного черкания. Большие трудности испытывают ребенок при проведении прямых, горизонтальных и вертикальных линий (поражения правой руки), проявляет неприязнь к работе с пластилином, но спокойно принимает задания в работе с тестом.

Не владеет навыками самообслуживания: самостоятельно не ест, предпочитает пить из кружки (или бутылочки) жидкую и протертую пищу, не умеет одеваться и раздеваться, несформированы навыки опрятности (ходит в памперсах).

Рекомендуется:

- дозированное время пребывания в группе (в первую половину дня),
- индивидуальные занятия со специалистами: учителем–дефектологом, педагогом психологом, по коррекции особенностей общения, восприятия, поведения, затрудняющих учебный процесс, взаимодействие с другими людьми,
- целенаправленное формирование навыков самообслуживания;
- формирование стереотипных игровых, а впоследствии и простых учебных навыков;
- развитие крупной и мелкой моторики (занятия ЛФК);
- адекватное медикаментозное сопровождение.

3. Содержание коррекционно-образовательной работы

№	Направле- ние работы	Задачи по реализации АОП	Форма реализации: групповые подгрупповые индивидуально			Результат: 0-не делает, не понимает; 1-делает со значительной помощью; 2-делает с незначительной помо- щью взрослого и часто; 3-делает самостоятельно и постоянно			Ответ- ственные
			гр	п/гр	инд	Ок- тябрь	Ян- варь	Май	
Коррекционная работа									
1	Формиро- вание базо- вых навы- ков комму- никации	1. Формировать визуаль- ный контакт ребенка с близким взрослым в про- цессе общения							Педагог- психо- лог, учи- тель- дефекто- лог, учи- тель- логопед, воспита- тель
		2. Формировать по- требность в контакте с близким взрослым в процессе удовлетво- рения физических по- требностей ребенка							
2	Коррекция нежела- тельного поведения	1. Формировать умение пользоваться рукой как средством коммуника- ции, выполняя согласо- ванные, направленные на другого человека движе- ния рукой							
		2. Учить ориентировать- ся на оценку своих дей- ствий взрослым, изме- нять свое поведение с учетом этой оценки							
3	Формиро- вание сте- реотипа учебного поведения	1. Формировать предпо- сылки учебного поведения: соблюдать определенную позу, слушать педагога, вы- полнять действия по подражанию, элементар- ной речевой инструкции							
Содержание образовательных областей									
1. Социально-коммуникативное. Задачи			гр	п/гр	инд	Ок- тябрь	Ян- варь	Май	Ответ- ственные
1.1.	Формирова- ние потреб- ности в ком- муникации, способности принимать контакт	1. Формировать у ребенка эмоцио- нальную отзывчи- вость через теплые эмоциональные от- ношения с матерью, чувства доверия и привязанности к близким взрослым							Педагог- психо- лог, учи- тель- дефекто- лог, учи- тель- логопед, воспита- тель

		2. Формировать умение выражать просьбы/требования (просить помощи, поесть/попить, повторить понравившееся действие, один из предметов в ситуации выбора)							
1.2.	Развитие взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками	1. Стимулировать взгляд на объект, на который указывает и смотрит взрослый							
		2. Формировать толерантное отношение и (по возможности) интерес к другим детям							
1.3.	Развитие основ социального поведения (предпосылок учебного поведения, профилактики/коррекция проблемного поведения)	1. Откликаться на свое имя							Педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, воспитатель
		2. Формировать предпосылки учебного поведения: учить соблюдать определенную позу, слушать педагога, выполнять действия по подражанию и элементарную речевую инструкцию							
		3. Формировать умение выделять (показывать) по речевой инструкции взрослого основные части своего тела и лица (покажи, где голова, нос, уши, живот)							
		4. Формировать умение поддерживать визуальный контакт с со взрослым, прослеживать взглядом, указательным жестом как основного вида предпосылок проявления внимания к совместному действию							

1.4.	Формирование предметно-манипулятивной и игровой деятельности	1. Развивать различные виды захвата и удержание предметов в руке (кулаком, щепотью, указательный)							Педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, воспитатель
		2. Формировать умение удерживать предметы (игрушки) двумя руками и отдавать по просьбе взрослому (позже сверстнику)							
		3. Формировать интерес к объемным формам, учить опускать объемные геометрические фигуры в разнообразные прорези коробки (выбор из 2–3 форм)							
1.5.	Формирование навыков самообслуживания	1. Учить самостоятельно есть, пользоваться ложкой, салфеткой							Воспитатель
		2. Формировать навык опрятности (пользоваться туалетом, снимать штаны и надевать их)							
		3. Одеваться и раздеваться в определенном порядке, аккуратно складывать одежду							
2. Познавательное развитие. Задачи			гр	п/гр	инд	Октябрь	Январь	Май	Ответственные
2.1.	Зрительное восприятие	1. Стимулировать функцию прослеживания взором							Педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, воспитатель
		2. Фиксировать взгляд ребенка на лице взрослого, находящегося на расстоянии вытянутой руки							
		3. 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.						
2.2.	Слуховое восприятие	1. Развивать слуховые ориентировочные реакции на звучащие стимулы (погремушки, колокольчики, шарманки);						
		2. Проявлять эмоциональные и двигательные реакции на звучание знакомых игрушек						
		3. Прислушиваться к звукам, издаваемым различными предметами и игрушками, улыбаться, смеяться в ответ на звучание, тянуться к звучащим предметам, манипулировать ими						
		4. 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.)						
2.3.	Кинестетическое восприятие	1. Активизировать позитивные эмоциональные реакции на прикосновение, поглаживание и другие тактильные стимулы улыбкой, ласковыми словами						
		2. Вызывать спокойные реакции на контакт руками и оказание физической помощи (рука в руке, рука на локте, плече и т. д.)						
2.4.	Формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина)	1. Манипулировать предметами различной формы, величины, разного цвета, ориентироваться на внешние свойства и качества предметов, их отличие (по цвету, форме, величине) с исполь-						

		зованием зрительного, тактильно-двигательного восприятия							
		2.Сравнивать внешние свойства предметов («такой – не такой», «дай такой»)							
2.5.	Формирование предметно-практических действий (ППД)	<p>Действия с материалами:</p> <p>1. Сминать, разрывать, размазывать, разминать, пересыпать, переливать, используя предметы (бумага, пластилин, песок, вода)</p> <p>Действия с предметами:</p> <p>2. Захватывать, удерживать, отпускать предмет</p> <p>3. Толкать предмет от себя и тянуть предмет по направлению к себе</p> <p>4. Вращать, нажимать, сжимать предмет</p> <p>5. Вынимать / складывать предметы из емкости / в емкость, перекладывать предметы из одной емкости в другую</p> <p>Предпосылки количественных представлений:</p> <p>6. Выделять, «один – много»</p>							Педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, воспитатель
2.6.	Представления об окружающем мире (социальном, природном)	<p>1. Положительного реагировать на игрушки, окружающие предметы (в том числе бытовые приборы, такие как пылесос и др.)</p> <p>2. Проявлять интерес к игрушкам и другим предметам, использовать игрушки соответственно их функциональному назначению</p> <p>3. Использовать указательный жест для ознакомления с предметами и объектами окружающей действительности</p>							

3. Речевое развитие. Задачи			гр	п/гр	инд	Ок-тябрь	Ян-варь	Май	Ответ-ственные
3.1.	Развитие потребности в общении	1. Формировать понимание жестовой инструкции взрослого с речевым сопровождением, используя элементарные жесты во взаимодействии с педагогом							Педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, воспитатель
		2. Учить использовать доступные средства коммуникации со взрослым (жесты, слова: «привет, пока, на, дай»)							
3.2.	Развитие понимания речи	1. Учить показывать по просьбе знакомые предметы и их изображения							
		2. Учить выполнять запрет: «Нельзя!», «Стоп!»							
		3. Учить детей слушать песенки взрослого, стихи, фиксировать взгляд на артикуляции взрослого							
3.3.	Развитие экспрессивной речи, в том числе средствами невербальной коммуникации	1. Учить подражать действиям губ взрослого в русле простой артикуляционной гимнастики							
		2. Подражать, использовать речевые высказывания в результате действий с игрушками («паровоз – ту-ту», «самолет – ууу»)							
		3. Учить отвечать на вопросы: «Хочешь пить?» – «Да! Нет!»							
		4. Выражать свои потребности жестом, мимикой: «Дай пить», «Хочу сок», «Хочу спать»							

4. Художественно эстетическое развитие. Задачи			гр	п/гр	инд	Ок- тябрь	Ян- варь	Май	Ответ- ственные
4.1.	Рисование	1. Воспитывать интерес к выполнению изобразительных действий различными средствами							Воспи- татель
		2. Учить детей способам обследования предмета перед рисованием (через показ)							
		3. Учить детей проводить прямые, закругленные и прерывистые линии мелкими и карандашами на больших пространствах (доска, лист бумаги)							
4.2.	Лепка	1. Воспитывать интерес к процессу лепки							
		2. Учить раскатывать тесто (глину, пластилин) между ладонями прямыми и круговыми движениями, соединять части, плотно прижимая их друг к другу							
4.3.	Музыкальное воспитание	1. Развивать потребность к прослушиванию музыкальных произведений (песенок) совместно со взрослым							
		2. Учить действовать с музыкальными игрушками: стучать в барабан, трясти бубен, играть с погремушкой							
		3. Развивать интерес к выполнению под музыку ритмических движений в паре со взрослым, участию в хороводе							

5. Физическое развитие. Задачи			гр	п/гр	инд	Ок-тябрь	Ян-варь	Май	Ответ-ственные
5.1.	Общефи-зическое развитие	1. Формировать инте-рес к физической ак-тивности и совместным физическим занятиям со взрослыми (в даль-нейшем по возможно-сти со сверстниками)							Воспи-татель, физин-структор
		2. Учить играть с мя-чом («лови – бросай» «упасть - не давай», бросать в цель и т. д.)							
		3. Формировать умения удерживать предметы (игрушки) двумя рука-ми, производить с ни-ми некоторые действия (мячи, рули, обручи)							
		4. Учить ходить по ле-сенке вверх со взрос-лым							
		5. Учить выполнять физические упражне-ния без предметов и с предметами							
5.2.	Развитие интереса к подвиж-ным играм	1. Воспитывать инте-рес к участию в по-движных играх сверст-ников							Воспи-татель

4. Работа с родителями

1. Обеспечивать необходимый уровень двигательной активности ребенка через обучение подвижным играм с предметами и без предметов, элементарной игре с мячом.

2. Познакомить родителей с условиями развития познавательных интересов ребенка, с методами обучения доступным приемам взаимодействия, общения, самообслуживания, навыков опрятности в условиях семьи.

3. Знакомить ребенка с предметами и игрушкам, использовать соответственно их функциональному назначению (из чашки пить, есть ложкой, машинку катать, возить на ней кубики, катать зайчика и т. п.).

4. Учить соотносить реальные предметы с изображениями на картинках, подбирать парные картинки, различать по величине (большой – маленький), по форме (квадрат, круг).

5. Ориентировать родителей на совместное рассматривание детских книг, картинок, явлений окружающей природы в процессе прогулок, экскурсий.

6. Привлекать родителей к разнообразным формам совместной музыкальной художественной деятельности с детьми в детском саду, способствующим возникновению ярких эмоций, развитию общения (семейные праздники, концерты, занятия).

7. Познакомить родителей с методами обучения рисованию, лепке, использовать различные изобразительные материалы.

8. Знакомить ребенка с правилами безопасности в быту, дома, не выходить за установленные родителями границы территории, на детской площадке, во дворе. Понимание и выполнение инструкций «Можно» – «Нельзя» (с жестом).

9. Познакомить родителей с возможностями детского сада, медицинскими учреждениями, оказывающие помощь детям с РАС в Челябинске, а также близлежащих учреждений дополнительного образования и культуры в музыкальном воспитании детей.

Учебно-методический комплекс

1. Дон, Г. В. Условия образования детей дошкольного возраста, имеющих РАС, в группе кратковременного пребывания / Г. В. Дон // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – Т. 15. – № 4. – С. 16–25.

2. Манелис, Н. Г. Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра : методические рекомендации / Н. Г. Манелис, Н. Н. Волгина, Ю. В. Никитина и др. ; под общ. ред. А. В. Хаустова. – Москва : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – 94 с.

3. Морозов, С. А. Детский аутизм и основы его коррекции / С. А. Морозов [Электронный ресурс] – URL: http://detskiisad29.ru/f/morozov_s_a_detskiy_autizm_i_osnovy_yego_korrekcii.pdf.

4. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) / под редакцией Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Мозаика-Синтез, 2014. – 368 с.

5. Презентация «Апробация проекта Примерной АООП дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с РАС на базе Федерального ресурсного центра» [Электронный ресурс] / А. В. Хаустов и др. – URL: <https://autism-frc.ru/work/videos-ete>.

6. Презентация «Уровни поддержки и адаптации», «Особенности реализации проекта Примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования детей с РАС» / Г. В. Дон, Ю. Н. Ерофеева // Всероссийский научно-практический вебинар организация работы с детьми с РАС в соответствии с примерной АООП дошкольного образования» 19 декабря 2019 г. [Электронный ресурс]. – URL: <https://autism-frc.ru/work/videos-ete>.

7. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (проект) [Электронный ресурс]. – URL: https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/1397/praoop_do_ras-_n.pdf.

8. Хаустов, А. В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра : методическое пособие / А. В. Хаустов, П. Л. Богорад, О. В. Загуменная и др. ; под общей ред. А. В. Хаустова. – Москва : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 125 с.

**Карта индивидуального развития ребенка
(индивидуальный план по педагогической коррекции)
(документация учителя-дефектолога)**

1. Общие сведения

Фамилия, имя, отчество ребенка.

Дата рождения.

Домашний адрес.

Телефон.

Дата поступления в образовательное учреждение.

2. Краткие сведения о семье

Ф. И. О. матери, возраст, образование, род занятий в настоящее время.

Ф. И. О. отца, возраст, образование, род занятий в настоящее время.

С кем проживает ребенок.

Состав и структура семьи.

Отношение членов семьи к данному ребенку.

Жилищные условия (количество комнат, имеет ли ребенок отдельную комнату).

3. Коллегиальное заключение психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК)

Протокол от «___» _____ 20___ г.

3.1. Медицинский статус ребенка

Специалисты ПМПК района (области). Заключение		Рекомендации
Педиатр		
Психиатр		
Невролог		
Врач-ортопед или хирург		

Специалисты ПМПК района (области). Заключение	Рекомендации
Офтальмолог	
Отоларинголог	
Примечание	

3.2. Психолого-педагогический и социальный статус ребенка

Специалисты ПМПК. Заключение	Рекомендации
Педагог-психолог	
Учитель-дефектолог	
Учитель-логопед	
Социальный педагог	

4. Общий анамнез:

а) особенности протекания беременности и родов, наследственный анамнез:

– наличие тяжелых болезней у ближайших родственников, о последствиях этих болезней, о наличии каких-либо врожденных или ранее приобретенных отклонений в психофизическом развитии у членов семьи (у кого?);

(аллергия, эпилепсия, алкоголизм, краснуха, вен. заболевания, умственная отсталость, пороки развития, нарушения речи (какие?), эндокринные нарушения, наблюдается у психоневролога или психиатра (кто именно?) (нужное подчеркнуть или добавить);

– от какой беременности по счету;

– характер течения беременности (болезни матери: краснуха, грипп, сахарный диабет, токсоплазмоз, заболевания почек, печени, падение на живот; травмы психические и физические, токсикозы, употребление лекарств, алкоголя, курение, норма) (нужное оставить);

– течение родов (затяжные, стремительные, преждевременные, срочные, оперативные, с применением стимуляции,

с наложением щипцов, в асфиксии, с обвитой пуповиной, сдавливание головки, норма) _____

(нужное оставить);

– вес и рост ребенка при рождении;

– оценка по шкале Апгар;

– характер первого крика новорожденного: (громкий, пронзительный, хриплый, слабый, тихий, после хлопка по попке, после стимуляции, не кричал)

(нужное оставить);

– перенесенные заболевания в раннем возрасте (нейроинфекции и травмы головного и спинного мозга и др.).

б) *Особенности развития ребенка от рождения до года* (нужное оставить, или дополнить):

– нарушение сна (неустойчивость ритма «сон-бодрствование», длительность сна, длительность периода засыпания и сна, засыпание лишь в определенных условиях, прерывистость сна днем), ночные страхи;

– вскармливание (грудное, искусственное, как ребенок взял грудь, как удерживал сосок, не было ли подтекания молока по уголку губ, пота над верхней губой при сосании, частых и обильных срыгиваний, болезненное «покусывание» груди во время кормления, отказывался брать грудь, требовал соску или задержка формирования автоматизма сосания; вялость, недостаточность времени сосания;

– рвоты, срыгивания без выявленных физических причин);

– слабость или отсутствие реакции на мокрые пеленки (отсутствие реакции на физический дискомфорт).

Психомоторный анамнез (со слов матери)

– держать голову _____ (N с 1,5 м);

– сидеть самостоятельно с _____ (N с 6 м);

– ползать _____ (N с 5–6 м);

– ходить _____ (N с 11–12 м.);

– наличие особенностей бега (начало бега с началом ходьбы, необычная походка (ходьба на цыпочках, (не)устойчивость походки, затруднения в беге, прыжках);

– наличие двигательных стереотипий (раскачивание в кроватке, однообразные повороты головы, кружение вокруг своей оси, машущие движения пальцами либо всей кистью и др.);

– хватание, двигательные навыки руки _____ (N с 3–4 м).

Эмоциональные реакции (нужное оставить или дополнить):

- особенности общего эмоционального облика (отрешенность, обеспокоенность, тревожность, напряженность);
- слабая эмоциональная откликаемость;
- преобладание повышенного или пониженного фона настроения;
- немотивированные колебания настроения;
- агрессивность (на кого направлена: к близким, детям, животным, стремление ломать игрушки);
- аутоагрессия (спонтанная, при неудачах);
- жесткое следование усвоенному режиму;
- страхи;
- отсутствие страха высоты;
- реакция на замечание;
- реакция на одобрение;
- отношение к неудаче;
- наблюдается ли отрицательное отношение к контакту: на руки не просится, часто предпочитает находиться в кроватке, в манеже, в коляске и т. п.

Речевой анамнез

Развитие предречевых функций:

- гуление с _____ (6 месяцев);
- лепет с _____ месяцев.
- первые слова:
 - а) до года;
 - б) в 1 год;
- необычные первые слова;
- наличие или отсутствие указательных жестов, движений головой (утверждение, отрицание), жестов приветствия или прощания.

Понимание речи

- понимание слова «нельзя» _____ (N с 9 м);
- прекращение действия _____ (N в 12 м);
- понимание инструкций «Иди ко мне», «Дай ручку» (с 6 м);
- понимание смысла 8–10 слов, произносимых взрослым, выполнение действия по слову (с 9 м);

- узнавать близких, матери с _____ (N с 3 м);
- понимает имена близких людей, названия предметов _____ (N с 10–11 м).

Особенности питания:

- аппетит;
- когда начал есть сам?
- приверженность к определенным видам пищи.

Навык опрятности: когда начал проситься на горшок.

Состояние здоровья.

Другие особенности развития ребенка первого года жизни.

Оценка развития ребенка от 1 года до 3 лет (нужное оставить или добавить).

Характер адаптации к детскому учреждению, и детскому коллективу: _____

- требуется индивидуальный режим посещения детского сада;
- приходит в детский сад с удовольствием, или проявляет упрямство, плаксивость, негативизм, или безразличен;
- испытывает чрезмерную связь с матерью (плачет, долго не может успокоиться или спокойно расстается с нею);

Особенности моторного развития (нужное оставить или добавить)

- склонность либо настойчивое стремление к двигательной активности, либо категорическое ее отвержение;
- походка неуверенная, порывистая, тяжелая, неустойчивая;
- бег импульсивный с искажением ритма, лишние движения руками, не принимающие участия в процессе двигательной деятельности;
- наличие нарушений сенсомоторной координации мелкой моторики рук;
- какая рука является ведущей.

Темпы, сроки и особенности речевого развития (нужное оставить или добавить):

- появление слов «мама», «папа» после других; их соотнесенность к родителю;

- фразовая речь до 2 лет; в 2–3 года;
- отказы от пользования речью после 2 лет;
- полностью некоммуникативная речь или недостаточность коммуникативной речи;
 - эхолалии непосредственные, повторяет последние слова, фразы взрослого;
 - нарушения интонирования и модулирования, речь монотонна;
 - наличие или отсутствие личного местоимения «Я» (к концу 3 года);
 - качество звукопроизношения;
 - знание элементарных детских стихов, потешек.

Особенности эмоционального развития (нужное оставить или добавить):

- реакция на нового человека (непереносимость, сопротивление при взятии на руки, агрессия, игнорирование, или «сверхобщительность»);
 - отсутствие отклика на имя;
 - преобладание повышенного или пониженного фона настроения;
 - немотивированные колебания настроения;
 - негативизм;
 - агрессивность (на кого направлена: к близким, детям, животным, стремление ломать игрушки);
 - аутоагрессия (спонтанная, при неудачах);
 - наблюдается ли отрицательное отношение к контакту;
 - сочувствует другому ребенку, взрослому, или ребенок эмоционально глух к боли, причиненной окружающим людям и животным.

Особенности игровой деятельности (нужное оставить или добавить):

- проявляет ли ребенок интерес к игрушкам;
- какие предпочитает игрушки для игры;
- как долго занимается с одной игрушкой или переходит от одной к другой;
 - длительно ли вообще играет игрушками или они ему быстро надоедают, и он прекращает игру;

- использование игрушек в соответствии с их назначением;
- каков характер игры (манипуляция, рассматривание, постукивание, переключивание из руки в руку и т. д.; процессуальная игра (осуществление игровых действий, не направленных на конечный результат; игра с элементами сюжета).

Особенности познавательной деятельности (нужное оставить или добавить):

Способность к подражанию.

Слуховое восприятие:

- отсутствие реакции на звук;
- страхи отдельных звуков;
- отсутствие привыкания к пугающим звукам;
- стремление к звуковой аутостимуляции (сминание и разрывание бумаги, шуршание целлофановыми пакетами);
- предпочтение тихих звуков;
- ранняя любовь к музыке (характер предпочитаемой музыки);
- отрицательная реакция на музыку.

Зрительное восприятие

- взгляд «сквозь» объект;
- отсутствие слежения взглядом за предметом;
- сосредоточенность взгляда на «беспредметном» объекте (световом пятне, узоре обоев и пр.);
- раннее различение цветов;
- рисование стереотипных рисунков;
- стремление к темноте.

Тактильная чувствительность

- чрезмерная чувствительность (или нечувствительность) к мокрым пеленкам;
- отрицательная реакция на прикосновения при причесывании, стрижке ногтей и пр.;
- плохая переносимость одежды, обуви;
- испытывает «удовольствие» от разрывания бумаги, тканей, от пересыпания крупы, переливание воды;
- обследование окружающего с помощью ошупывания.

Вкусовая чувствительность

- избирательность в еде (непереносимость некоторых блюд);
- стремление есть, сосать несъедобные предметы;
- обследование окружающего с помощью облизывания;

Обонятельная чувствительность

- повышенная чувствительность к запахам (какие);
- обследование окружающего с помощью обнюхивания.

Проприоцептивная чувствительность

- склонность к аутостимуляции напряжением тела, конечностей, ударами себя по ушам, ударами головой о спинку кровати и т. п.;
- влечение к игре со взрослыми типа верчения, кружения, подбрасывания;

Особенности элементарных навыков самообслуживания

- сроки, наличие трудностей.

Особенности состояния здоровья ребенка

Вывод

Оценка развития ребенка от 3 до 7-летнего возраста (нужное оставить или добавить)

Характер адаптации к детскому учреждению, и детскому коллективу:

- требуется индивидуальный режим посещения детского сада;
- приходит в детский сад с удовольствием, или проявляет упрямство, плаксивость, негативизм, или безразличен;
- испытывает чрезмерную связь с матерью (плачет, долго не может успокоиться или спокойно расстается с нею);

Особенности моторного развития (нужное оставить или добавить)

- склонность либо настойчивое стремление к двигательной активности, либо категорическое ее отвержение;
- походка неуверенная, порывистая, тяжелая, неустойчивая;
- бег импульсивный с искажением ритма, лишние движения руками, не принимающие участия в процессе двигательной де-

тельности, часто спотыкается, с трудом дается переход с бега на шаг;

- наличие нарушений сенсомоторной координации мелкой моторики рук;

- движения вялы или, наоборот, напряженно скованны и механистичны, с отсутствием пластичности;

- какая рука является ведущей.

Особенности познавательной деятельности (нужное оставить или добавить):

- познавательная активность (низкая – практическое отсутствие реакции новизны);

- интерес к отвлеченным знаниям;

- наличие трудностей переноса навыков в различные ситуации;

- (не) понимание скрытого, переносного смысла, юмора, мотивов поступков других людей, сверстников;

- подражает, работает по показу, образцу и словесной инструкции.

Восприятие

Слуховое восприятие (нужное оставить или добавить)

- гиперчувствительность слухового анализатора (выглядит рассеянным, ошарашенным, зажимает уши, когда все вокруг смеются, шумят, разговаривают, может слышать звуки, разговор на большом расстоянии, стремление издавать громкие ритмичные звуки, стучать предметами);

- гипочувствительность (ребенок ведет себя как глухой, не реагирует на звуковые сигналы, не откликается на свое имя).

Зрительное восприятие

- гиперчувствительность зрительного анализатора (избегает яркого света, разных видов активности, в которых необходимо групповое движение, глазной контакт, пугается движущихся предметов, плохо оценивает расстояние либо наоборот, ребенка привлекает движущиеся, яркие и мигающие объекты, а на неподвижных объектах они с трудом удерживают внимание, двигается, крутит головой, например, во время рисования, лепки, аппликации);

- стремление к темноте.

Тактильная чувствительность

– гиперчувствительность (отказывается находиться в кругу детей во время игр, стоять или идти рядом с другими детьми, сопротивляется обучению «рука в руке», не переносит даже слегка испачканных рук, требует немедленно их вытереть, убегает или реагирует агрессией на легкое прикосновение (например, поцелуй или легкое поглаживание по волосам), не дает расчесать и поправить себе волосы, кричит, бросает расческу, чрезмерная чувствительность к мокрому);

– гипочувствительность (слабая реакция на прикосновения, мокрые пеленки, холод, боль, не узнает предметы на ощупь, не может сказать без зрительного контроля, до какой части тела дотронулись, льет на себя очень холодную или очень горячую воду, неаккуратно одевается, например, любит сидеть в бассейне с шариками, фасолью, лежать под тяжелыми одеялами, матами, обследование окружающего с помощью ощупывания).

Вкусовая чувствительность

- избирательность в еде (непереносимость некоторых блюд);
- стремление есть, сосать несъедобные предметы;
- обследование окружающего с помощью облизывания.

Обонятельная чувствительность

– гиперчувствительность (ребенок закрывает нос руками, во время приема пищи отказывается принимать определенную пищу из-за запаха, испытывает неприязнь к людям с определенным запахом, ароматом духов, шампуня, отказывается мыть руки перед едой, обследование окружающего с помощью обнюхивания);

– гипочувствительность обонятельного анализатора (не замечает или игнорирует неприятные запахи, может выпить или съесть что-то ядовитое, несъедобное);

Проприоцептивная чувствительность

- склонность к аутостимуляции напряжением тела, конечностей, ударами себя по ушам, ударами головой о спинку кровати;
- влечение к игре со взрослыми типа верчения, кружения, подбрасывания;

– при сниженной проприоцептивной чувствительности (слишком сильный/слабый нажим при рисовании, на занятии качается на стуле, лежит на столе в перерывах подходит очень близко к другим детям и обижается, если они его отталкивают (может при этом начать бить себя), перемещаясь по группе или коридору, постоянно врывается в других людей, стены и предметы).

Темпы, сроки и особенности речевого развития (нужное оставить или добавить):

- наличие фразовой речи;
- мутизм (отказ от пользования речью);
- эхоталии непосредственные, повторяет последние слова, фразы взрослого;
- нарушения интонирования и модулирования, речь монотонна;
- наличие или отсутствие личного местоимения «Я» (к концу 3-го года);
- качество звукопроизношения;
- нарушения темпа и ритма речи;
- знание элементарных детских стихов, потешек;
- отсутствие личного местоимения «Я» после 5 лет;
- что понимает из речи взрослых в настоящее время;
- наличие однообразных речевых действий (произнесение одних и тех же звуков, слов или фраз);
- наличие коммуникативных навыков: умение выразить просьбу, привлечь внимание другого человека, адекватно выразить отказ, отвечать на вопросы другого человека, вести диалог (полностью некоммуникативная речь или недостаточность коммуникативной речи).

Особенности эмоционального развития (нужное оставить или дополнить):

- длительность и тяжесть протекания «кризиса 3 лет»;
- влечение к ситуациям, вызывающим страх;
- наличие дезадаптивного поведения;
- наличие страхов (гиперсензитивные, сверхценные, неадекватные);

Особенности игровой деятельности (нужное оставить или дополнить):

- какие предпочитает игрушки для игры;
- как долго занимается с одной игрушкой или переходит от одной к другой. Длительно ли вообще играет игрушками или они ему быстро надоедают, и он прекращает игру;
- использование игрушек в соответствии с их назначением;
- каков характер игры (отсутствие символической игры, неразвитость сюжета, примитивность, однообразие, стереотипность игровых действий);
- цель и логика игры, смысл производимых действий ребенком (не) понятны для окружающих, в играх есть повторяющиеся действия, манипуляции с предметами, но отсутствует сюжет;
- ребенок играет один, повторяет одни и те действия на протяжении очень длительного времени;
- участвует в играх со сверстниками;
- какие игры предпочитает.

Навыки самообслуживания (одеваться/раздеваться, при приеме пищи, в туалете), может убирать за собой (игрушки, посуду) самостоятельно или с помощью взрослого.

Особенности состояния здоровья ребенка

Вывод

5. Психолого-педагогическая диагностика ребенка

5.1. Результаты психолого-педагогической диагностики

5.1.1. Протоколы психолого-педагогической диагностики (проводит диагностику в начале учебного года учитель-дефектолог группы с использованием программы для ЭВМ «Диа-Деф» или протокола педагогического обследования, который предназначен для обследования детей с РАС дошкольного возраста, разработанного специалистами Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков – А. В. Хаустовым, Е. Л. Красносельской, С. В. Воротниковой, Ю. И. Ерофеевой, Е. В. Матус, А. И. Станиной, И. М. Хаустовой, Т. В. Шептуновой [16, 62, с. 32–50].

6. Педагогическая коррекция

6.1. Перспективный план индивидуальной работы на учебный год.

Примечание

1. Разрабатывается план индивидуальной работы в соответствии с педагогическим заключением по результатам диагностики в начале учебного года.

2. В графе «Результат», рекомендуется использовать балльные оценки:

0 – не делает, не понимает;

1 – делает со значительной помощью взрослого;

2 – делает с незначительной помощью взрослого и часто;

3 – делает самостоятельно и постоянно.

3. Содержание примерного плана составляется для ребенка с первым уровнем аутистических расстройств, начальный этап дошкольного образования.

4. Если ребенок поступает в детский сад 5–6 лет или продолжается начатая в раннем возрасте коррекционно-развивающая работа, то планируется освоение образовательных областей, входящих в содержательный раздел АООП ДОУ, который раскрыт на этапе ранней помощи В Проекте АООП ДО детей раннего и дошкольного возраста (2018) [48, с. 55–73].

Перспективный план индивидуальной работы на учебный год

Ф. И. ребенка _____

Основные направления коррекционно-развивающей работы. Задачи	Результат		Примечание
	январь	май	
Коррекционная работа			
I. Формирование и развитие коммуникации: 1. Установление взаимодействия с ребенком. 2. Установление эмоционального контакта. 3. Формировать навык произвольного подражания.			

Основные направления коррекционно-развивающей работы. Задачи	Результат		Примечание
	январь	май	
<p>4. Умение выразить отношение к ситуации, согласие или несогласие социально приемлемым способом (вербально или не вербально).</p> <p>II. Коррекция нарушений речевого развития</p> <p>1. Пониманию инструкций «Дай», «Покажи».</p> <p>2. Понимание действий по фотографиям (картинкам).</p> <p>3. Использование указательного жеста для выражения своего желания.</p> <p>4. Подражание звукам и артикуляционным движениям, повторение слогов и слов.</p> <p>III. Развитие навыков альтернативной коммуникации</p> <p>1. Положительное взаимодействие между матерью и ребенком: синхронность, взаимность, совместное изменение поведения, настроенность друг на друга.</p> <p>2. Визуальный контакт ребенка с близким взрослым в процессе взаимодействия.</p> <p>IV. Коррекция проблем поведения</p> <p>1. Умение ребенка адекватным способом выразить свое желание изменить ситуацию.</p> <p>V. Коррекция и развитие эмоциональной сферы</p> <p>1. Способность выделять и адекватно оценивать внешние признаки эмоционального состояния других людей, использовать эти признаки</p>			

Основные направления коррекционно-развивающей работы. Задачи	Результат		Примечание
	январь	май	
<p>как особенности их поведения.</p> <p>2. Умение выделять определенные 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.</p> <p>VI. Формирование навыков самостоятельности</p> <p>1. Снижать эмоциональную зависимость от другого человека в процессе выполнения задания, через постепенное увеличение дистанции эмоционального и физического контакта.</p> <p>2. Формировать навыки самостоятельности в быту.</p> <p>3. Осуществлять перенос усвоенный способ деятельности в новые условия, используя другие игрушки, иллюстративный материал.</p> <p>VII. Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам</p> <p>1. Умение одеваться и раздеваться, чистить зубы, есть, умываться, пользоваться туалетом.</p> <p>VIII. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности. Формирование навыков соотнесения и различения</p> <p>1. Выполнение инструкции «найди (подбери, дай, возьми) такой же».</p> <p>2. Соотнесение одинаковых предметов.</p> <p>3. Соотнесение предметов и их</p>			

Основные направления коррекционно-развивающей работы. Задачи	Результат		Примечание
	январь	май	
<p>изображений.</p> <p>4. Соотнесение и различение предметов по признакам цвета, формы, размера.</p> <p>5. Соотнесение количества (один – много; один – два – много)</p>			
Содержание по образовательным областям			
<p>1. «Социально-коммуникативное развитие»</p> <p>I. Формирование потребности в коммуникации, развитие эмоциональных средств общения ребенка с матерью и другими близкими взрослыми, формирование способности принимать контакт</p> <p>1. Умение фиксировать взгляд на близком взрослом.</p> <p>2. Умение прослеживать взглядом за близким человеком, его указательным жестом как основного вида предпосылок проявления внимания к совместному действию.</p> <p>3. Умение отслеживать источник звука взглядом и/или поворотом головы в сторону источника звука.</p> <p>4. Реакция на голос поворотом головы и взглядом в сторону говорящего.</p> <p>II. Развивать взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками</p> <p>1. Умение действовать по подражанию взрослому и сверстнику.</p> <p>III. Развитие основ социального поведения (предпосылок учебного поведения, профилактика / коррекция проблемного поведения)</p> <p>1. Умение выделять (показывать) по</p>			

Основные направления коррекционно-развивающей работы. Задачи	Результат		Примечание
	январь	май	
<p>речевой инструкции взрослого основные части своего тела и лица (покажи, где голова, нос, уши, живот).</p> <p>2. Умение пользоваться рукой как средством коммуникации, выполняя согласованные, направленные на другого человека движения рукой.</p> <p>3. Ориентироваться на оценку своих действий взрослым, изменять свое поведение с учетом этой оценки.</p> <p>IV. Формирование предметно-манипулятивной и игровой деятельности</p> <p>1. Владение различными видами захвата и удержание предметов в руке.</p> <p>2. Умение брать предметы (игрушки) щепотью (тремя пальцами) одной руки.</p> <p>3. Умение снимать и нанизывать шарики/колечки на стержень без учета размера.</p> <p>4. Умение вставлять в прорези коробки соответствующие плоскостные фигурки.</p> <p>5. Проявление интереса к объемным формам, опускать объемные геометрические фигуры в разнообразные прорези коробки (выбор из 2–3 форм).</p> <p>V. Формирование начальных элементов навыков самообслуживания</p> <p>1. Интерес к предметам быта и адекватные (сообразно функциям) действиям с ними.</p> <p>2. Соблюдение элементарной акку-</p>			

Основные направления коррекционно-развивающей работы. Задачи	Результат		Примечание
	январь	май	
<p>ратности и опрятности во внешнем виде и в вещах.</p> <p>2. Образовательная область «Познавательное развитие». Зрительное восприятие</p> <p>1. Создавать условия для фиксации взгляда ребенка на лице взрослого, находящегося на расстоянии вытянутой руки.</p> <p>2. 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.</p> <p>3. Прослеживание и возникновение связи «глаз-рука» (предпосылки зрительно-моторной координации).</p> <p>4. Формировать зрительное восприятие разных предметов, учить дифференцировать предметы (игрушки), имеющие разные функциональное назначение (мяч, машинка, кубик и т. д.).</p> <p>5. Умение выделять изображение объекта из фона.</p> <p>Слуховое восприятие</p> <p>1. Прислушивается к звукам, издаваемым различными предметами и игрушками, улыбается, смеется в ответ на звучание, тянется к звучащим предметам, манипулирует ими.</p> <p>2. Фиксирует внимание на различных звуках в быту (стук в дверь, телефонном звонке, шуме льющейся</p>			

Основные направления коррекционно-развивающей работы. Задачи	Результат		Примечание
	январь	май	
<p>воды, звуке падающего предмета), называя соответствующие предметы и действия.</p> <p>3. Разлучает звуки природы (шум ветра, шум воды и др.), голоса животных и птиц, подражает им.</p> <p>Кинестетическое восприятие</p> <p>1. Проявляет позитивные эмоциональные реакции на прикосновение, поглаживание и другие тактильные стимулы улыбкой, ласковыми словами.</p> <p>2. Спокойно реагирует на контакт руками и оказание физической помощи (рука в руке, рука на локте, плече и т. д.).</p> <p>3. Спокойно реагирует на соприкосновение с различными материалами (дерево, металл, клейстер, пластмасса, бумага, вода и др.), различную по температуре (холодный, теплый), фактуре (гладкий, шероховатый), вязкости (жидкий, густой, сыпучий).</p> <p>Восприятие вкуса</p> <p>1. Различает продукты по вкусовым качествам (сладкий, горький, кислый, соленый).</p> <p>2. Узнает знакомые продукты на вкус (шоколад, груша и др.).</p> <p>Восприятие запаха</p> <p>1. Спокойно реагирует на запахи (продуктов, растений).</p> <p>2. Узнает объекты по запаху (лимон, банан, какао и др.).</p>			

Основные направления коррекционно-развивающей работы. Задачи	Результат		Примечание
	январь	май	
<p>Формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина)</p> <p>1. Ориентируется на внешние свойства и качества предметов, их отличие (по цвету, форме, величине) с использованием зрительного, тактильно-двигательного восприятия.</p> <p>II. Формирование предметно-практических действий (ППД)</p> <p>1. Формировать умения: сминать, разрывать, размазывать, разминать, пересыпать, переливать, наматывать различный материал.</p> <p>2. Знакомить со свойствами отдельных материалов (мягкий, твердый, текучий, сыпучий, пластичный и др.).</p> <p>Действия с предметами</p> <p>1. Выполняет ППД (хватания, бросания, нанизывания, вращения и др.) при использовании совместных или подражательных действий.</p> <p>2. Действует целенаправленно с игрушками и другими предметами по подражанию в процессе предметно-игровых действий со взрослым (вставить фигурки в пазы; расставить матрешки в свои домики и т. д.).</p> <p>Предпосылки количественных представлений</p> <p>1. Выделяет, различает множества по качественным признакам.</p> <p>2. Использует практические способы ориентировки, сравнения (нало-</p>			

Основные направления коррекционно-развивающей работы. Задачи	Результат		Примечание
	январь	май	
<p>жение, использование мерки). 3. Выделяет «один – много».</p> <p>III. Представления об окружающем мире (социальном, природном) Окружающий (ближайший) социальный мир</p> <p>1. Использует игрушки соответственно их функциональному назначению. 2. Проявляет интерес ребенка к изучению своей группы, квартиры, дома, двора.</p> <p>3. Образовательная область «Речевое развитие»</p> <p>I. Развитие потребности в общении</p> <p>1. Принимает контакт. 2. Проявляет потребность в речевых высказываниях с целью общения со взрослыми и сверстниками. 3. Понимает жестовую инструкцию взрослого с речевым сопровождением, используя элементарные жесты во взаимодействии с педагогом. 4. Использует доступные средства коммуникации со взрослым (жесты, слова: «привет, пока, на, дай»).</p> <p>II. Развитие понимания речи</p> <p>1. Умение находить близко расположенный предмет, который называет взрослый. 2. По просьбе находит и приносит игрушку, которая расположена далеко от ребенка. 3. Воспринимает различные интонации речевых высказываний (по-</p>			

Основные направления коррекционно-развивающей работы. Задачи	Результат		Примечание
	январь	май	
<p>буждающих, одобрительных, строгих, запрещающих), подкрепляя интонацию соответствующей мимикой лица и естественными жестами.</p> <p>4. Выполняет запрет: «Нельзя!», «Стоп!»</p> <p>5. Выполняет просьбы, подкрепленные жестом: «Дай!»</p> <p>6. Выполняет простые инструкции сопровождаемые, соответствующим жестом: «иди ко мне», «сядь» и т. д.</p> <p>7. Выполняет простые инструкции, предъявляемые без жеста.</p> <p>8. Слушает песенки взрослого, стихи, фиксирует взгляд на артикуляции взрослого.</p> <p>III. Развитие экспрессивной речи, в том числе средствами невербальной коммуникации</p> <p>1. Использует невербальные средства коммуникации: умение фиксировать взгляд на лице партнера, смотреть в глаза партнера по общению.</p> <p>2. Подражает действиям губ взрослого в русле простой артикуляционной гимнастики.</p> <p>3. Отвечает на вопросы: «Хочешь пить?» – «Да! Нет!»</p> <p>4. Может выразить свои потребности словом: «Дай пить», «Хочу сок», «Хочу спать» (в дальнейшем – с обращением).</p>			

Основные направления коррекционно-развивающей работы. Задачи	Результат		Примечание
	январь	май	
<p>4. Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие»</p> <p>1. Владеет способом обследования предмета перед рисованием (через показ).</p> <p>2. Проявляет положительное эмоциональное отношение к самой деятельности и ее результатам.</p> <p>3. Проявляет положительные эмоции при работе с пластичными материалами (глина, тесто, пластилин).</p> <p>4. Проявляет интерес к выполнению под музыку ритмических движений в паре со взрослым, участию в хороводе.</p> <p>5. Внимательно и слушает музыку, эмоционально реагирует на ее звучание и выполняет простые игровые и имитационные действия (убаюкивать куклу; летать, как птички; топтать, как мишки, и т. д.).</p> <p>5. Образовательная область «Физическое развитие»</p> <p>1. Проявляет интерес к физической активности и совместным физическим занятиям со взрослыми и со сверстниками.)</p> <p>2. Проявляет интерес к участию в подвижных играх.</p> <p>3. Умеет действовать по сигналу</p>			

Заключение по итогам выполнения программы по педагогической коррекции (анализ итогов и описание рекомендаций по улучшению полученных результатов)

Учитель-дефектолог _____ Подпись _____

6.2. Месячный план индивидуальной работы

Ф. И. ребенка _____ Месяц _____

1 неделя	2 неделя	3 неделя	4 неделя
Дата	Дата	Дата	Дата
Коррекционная работа. Основные направления. Виды заданий, упражнений			
I. Формирование и развитие коммуникации			
II. Коррекция нарушений речевого развития			
III. Развитие навыков альтернативной коммуникации			
IV. Коррекция проблем поведения			
V. Коррекция и развитие эмоциональной сферы			
VI. Формирование навыков самостоятельности			
VIII. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности. Формирование навыков соотнесения и различения			
Тема недели Виды заданий, упражнений по образовательным областям			

Анализ деятельности ребенка за месяц

Рекомендации

Учитель-дефектолог _____ Подпись _____

План-конспект индивидуального занятия с ребенком младшей группы

*Автор: И. И. Тулупова,
учитель-дефектолог
МБДОУ «Детский сад № 398 г. Челябинска»*

Краткая аннотация работы

Тема: «Курочка ряба»

Индивидуальное занятие с ребенком с РАС в сочетании с детским церебральным параличом): Ефремов Толя, дата рождения: 05.02.2017.

Педагогическое обследование предполагает интеллектуальную недостаточность.

Цель: формирование потребности в коммуникации, развитие эмоциональных средств общения, формирование элементарных игровых действий, умения подчиняться требованиям взрослого.

Задачи

Коррекционно-развивающие

1. Формировать умение оперировать каждой рукой, кистью при поиске цыплят в миске с крупой, постройке заборчика для цыплят.

2. Поощрять и использовать имеющиеся вокализации ребенка для внесения звуков в смысловой контекст происходящего в настоящий момент.

3. Привлекать к участию в предметно-игровых действиях, элементарному игровому сюжету (копирование жестов, постройка заборчика из кубиков и т. п.).

4. Развивать навык фиксации взгляда на объекте (при рассматривании курочки).

5. Формировать понимание и выполнение инструкции взрослого.

6. Поощрять выражение эмоций с помощью звукоподражаний.

7. Развивать слуховое, тактильное восприятие.

Воспитательные

Воспитание положительной установки на участие в занятии.

Оборудование: курочка, цыплята, изготовленные из упаковки от киндер-сюрприза, миска с фасолью, деревянные кирпичики.

Пассивный словарь: курочка, цыплята, крупа, миска, кирпичики, клевать, забор, строить.

Ход деятельности

Структурный элемент занятия	Содержание	Деятельность педагога	Деятельность ребенка	Планируемый результат
Организационная часть				
Приветствие	«Здравствуйте, ручки! Хлоп-хлоп-хлоп. Здравствуйте, ножки! Топ-топ-топ! Здравствуйте, щечки! Плюх-плюх-плюх. Здравствуй, Толя. Я рада тебя видеть!»	Педагог совместно с ребенком воспроизводит движения, при необходимости, помогая ему	Ребенок хлопает в ладоши, топает ногами и касается ладошками своих щек	Установление доброжелательного контакта взрослого с ребенком
Организационный момент				
Игровая ситуация «Курочка с цыплятами»	Здравствуй Толя, я курочка, пришла к тебе в гости. Посмотри, какая я красивая. Толя, что есть у меня? Это туловище, голова, ноги. На голове глазки, клюв, маленький гребешок. Тело мое покрыто перьями. Как кричит курочка? «Ко-ко», «Ко-ко». Повтори	От имени курочки педагог здоровается с ребенком и ведет с ним диалог. Рассмотрение курочки, обведение рукой ребенка частей тела курочки и их название	Приветствует с использованием жеста. Ребенок обводит рукой части тела курочки и старается назвать их с помощью педагога. Произносит «Ко-ко», «Ко-ко»	Проявление интереса к предстоящему занятию Фиксация взгляда на курочке Выражение эмоций с помощью звукоподражаний

Структурный элемент занятия	Содержание	Деятельность педагога	Деятельность ребенка	Планируемый результат
Основная часть				
Игровое задание «Поможем курочке найти цыплят» Игровое упражнение «Достанем цыплят из миски». Постройка из кубиков заборчика для цыплят	Курочка просит нас с тобой найти ее деток-цыпляток. Где они могут быть? Послушай, Толя, как зовет цыплят курочка. Как пищат цыплята? Послушай. Где звучит голосок цыпленка «Пи-пи». Теперь мы с тобой пойдем искать цыплят по их голосу. Как они пищат? Тоненьким голоском «Пи-пи». Повтори. Из этой миски звучит голос цыплят, но их я здесь не вижу. Давай поищем цыплят в миске с горохом. Толя, спасибо, ты помог мне найти цыплят. Построй, для меня с цыплятками заборчик из кубиков, чтобы они больше не потерялись	От имени курочки педагог зовет цыплят громко и ласковым голосом «Ко-ко», «Ко-ко». Произносит «Пи-пи» тихо и тоненьким голосом. При приближении к миске с горохом произносит «Пи-пи» громче. Произносит тоненьким голоском «Пи-пи». Предлагает опустить руки в миску с горохом, вынимать цыплят и ставить на «полянку» рядом с курочкой Педагог подает ребенку кирпичики для строительства заборчика, демонстрирует способ построения заборчика	Ребенок прислушивается и старается позвать цыплят «Ко-ко». Подражает голосу цыпленка Прислушивается. Произносит «Пи-пи» тоненьким голоском. Вынимает из миски цыплят и ставит рядом с курочкой. Ребенок совместно с педагогом строит заборчик	Вокализации ребенка в смысловом контексте происходящего в настоящий момент. Понимание и выполнение инструкций взрослого

Структурный элемент занятия	Содержание	Деятельность педагога	Деятельность ребенка	Планируемый результат
Заключительная часть				
Прощание	<p>Толя, ты молодец! Сегодня ты сделал доброе дело, помог курочке найти цыплят и достать их из миски, построил заборчик, чтобы они не потерялись.</p> <p>Курочка хочет тебя угостить вкусным печеньем. До свидания, Толя.</p> <p>Помаши ручкой курочке и цыплятам «До свидания!».</p> <p>Я буду рада видеть тебя снова у себя в гостях! До встречи!</p>	<p>Педагог анализирует деятельность ребенка.</p> <p>Предлагает любимое лакомство Педагог от имени курочки и цыплят прощается с ребенком и провожает ребенка в группу</p>	<p>Угощается печеньем.</p> <p>Ребенок машет ручкой курочке с цыплятами</p>	<p>Предпосылки к анализу собственной деятельности.</p> <p>Понимания о завершении занятия, желания прийти на занятие снова</p>

Учебно-методический комплекс

1. Дон, Г. В. Условия образования детей дошкольного возраста, имеющих РАС, в группе кратковременного пребывания / Г. В. Дон // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – Т. 15. – № 4. – С. 16–25.

2. Особенности физического воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья : методические рекомендации для педагогов ДОУ [Электронный ресурс] / Г. Н. Лаврова, Л. П. Кудрявцева, Н. А. Тулупова. – Челябинск : ЧИППКРО, 2019. – 176 с.

3. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) /

под редакцией Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Мозаика-Синтез, 2014. – 368 с.

4. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (проект) [Электронный ресурс]. – URL: https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/1397/praoop_do_ras-_n.pdf.

5. Хаустов, А. В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра : методическое пособие / А. В. Хаустов, П. Л. Богорад, О. В. Загуменная и др. ; под общей ред. А. В. Хаустова. – Москва : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 125 с.

**План-конспект индивидуального занятия с ребенком
(начальный этап)**

*Автор: Н. И. Матто,
учитель-дефектолог, высшей категории
МБДОУ «Детский сад № 398 г. Челябинска»*

Краткая аннотация работы

Тема: «Мой друг карандаш»

Индивидуальное занятие с ребенком с РАС в сочетании с детским церебральным параличом): Ласточкина Вера, дата рождения: 25.04.2014 (старшая группа)

Цель: создание ребенку условий для формирования контакта с педагогом и осуществления содержательной совместной деятельности, направленной на развитие речи, формирование первичных представлений о форме, цвете, материале, звучании, пространстве, предпосылок интеллектуальной деятельности.

Задачи

Коррекционно-развивающие задачи

1. Формировать психомоторные координации на основе использования пальчиковой гимнастики с карандашом.

2. Формировать принятые формы общения при встрече, прощании, выражения благодарности.

3. Развивать умение слышать педагога, реагировать на обращения, выполнять инструкции, направленных на выполнение действий с предметами (с карандашом).

4. Формировать предпосылки интеллектуальной деятельности: соотносить предметы с их изображением на картинках, различать предметы по признакам цвета, формы, фактуры, планировать свою деятельность, умение действовать по образцу, схеме и словесной инструкции.

5. Развивать тактильное, кинестетическое, зрительное, слуховое восприятие на основе использования наглядных материалов (предметы, картинки, схемы).

6. Развивать умение ориентироваться в объемном пространстве и в схеме собственного тела.

7. Учить слушать, видеть и реагировать с помощью подражания и различения на зрительные, слуховые стимулы, направленные на развитие речи.

Воспитательные задачи

1. Способствовать проявлению положительных эмоций и реакций, адекватно оценивать внешние признаки эмоционального состояния в процессе общения и совместной деятельности с педагогом.

2. Формировать чувство радости и гордости от успешных самостоятельных действий.

Словарная работа: карандаш, пенал, кубики, лесная поляна, круг, квадрат, треугольник, пушистый, гладкий, колючий, красный желтый, синий, зеленый, летает, кукует, чирикает, каркает, добро, тепло, радость.

Предварительная работа

Наблюдение за птицами, знакомство с текстом считалочки «Карандаш», дидактические игры «Найди геометрическую фигуру», «Узнай по голосу».

Оборудование:

– карандаш, очки (с оправой в виде сердечек без стекол), «скрепыши», карточки (с изображением картинного плана действий), предметы (разной формы, цвета, фактуры), игрушки домики (с такими же параметрами, что и предметы), игрушка бабочка (на ниточке), конструктор «Лего», схема постройки пенала (из конструктора «Лего»), мягкий коврик, звукозапись «Голоса птиц»

Ход деятельности

Структурные виды деятельности	Содержание деятельности	Деятельность педагога	Деятельность ребенка	Планируемый результат
Организационная часть				
Ритуал приветствия	Педагог предлагает надеть очки добра, затем бе-	Следит за эмоциональным настроением ребенка	Ребенок надевает очки с	Умение устанавливать

Структурные виды деятельности	Содержание деятельности	Деятельность педагога	Деятельность ребенка	Планируемый результат
	<p>рет руку ребенка, прикладывает ее ладонь к своей ладони, называет ее имя и свое имя, здоровается.</p> <p>– Я увидела тебя через очки добра и передала тебе свое тепло и радость. Улыбнись и ты мне</p>	<p>ка. За правильное выполнение действий педагог поощряет ребенка (скрепыш)</p>	<p>оправой в виде сердечек без стекол, до трагивается до ладони педагога</p>	<p>контакт со взрослым</p>
<p>Пальчиковая гимнастика</p>	<p>Педагог предлагает ребенку взять карандаш и поиграть с ним.</p> <p>– Раз, два, три, четыре, пять, вышли пальчики играть. Раз, два, три, четыре, пять, карандашик обнимать</p>	<p>Показывает действия с карандашом. За правильное выполнение действий педагог поощряет ребенка (скрепыш)</p>	<p>Помочь ребенку обхватить по очереди двумя пальцами (большим и указательным, большим и средним, большим и безымянным, большим и мизинцем) каждой руки карандаш, перемещаясь при этом по</p>	<p>Осознание своих возможностей при выполнении пальчиковой гимнастики. Согласованность действий обеих рук</p>

Структурные виды деятельности	Содержание деятельности	Деятельность педагога	Деятельность ребенка	Планируемый результат
			карандашу то вверх, то вниз	
Нацеливание ребенка на игру	– Карандаш принес нам новую игру «Домики» с картинками к ней. Эти картинки, покажут, как играть	Педагог показывает ребенку картинный план выполнения задания и рассматривают последовательность выполнения задания	Ребенок выбирает карточки с изображением последовательности выполнения игровых действий и соотносит с картинным планом	Умение слушать педагога, реагировать на обращения, выполнять простые инструкции, планировать свою деятельность
Основная часть				
Игра на развитие восприятия, умение действовать в соответствии с картинным планом	Игры проводятся в соответствии с картинным планом действий. 1. Рисунок. Изображение: символа цвета - геометрической формы (круг, квадрат, треугольник) – символа «пушистое». «Домик», соответствующего	Педагог следит за выполнением правил игры. За правильное выполнение задания педагог поощряет ребенка (скрепыш)	Девочка выбирает карточки с изображением картинного плана действий (рисунок-предмет – домик с соответствующими параметрами) и действует	Умение концентрировать внимание, действовать в соответствии с планом. Умение соотносить и различать предметы по признакам

Структурные виды деятельности	Содержание деятельности	Деятельность педагога	Деятельность ребенка	Планируемый результат
	<p>цвета, формы и фактуры.</p> <p>2. Рисунок. Изображение символа цвета – геометрической формы – символ «гладкое». «Домик», соответствующего цвета, формы и фактуры.</p> <p>3. Рисунок. Изображение символа цвета – геометрической формы – символ «колючие». «Домик», соответствующего цвета, формы и фактуры</p>		по данной схеме	цвета, формы, фактуры
<p>Физ. минутка</p> <p>Игра «Бабочка»</p>	<p>– Смотри, есть еще один домик, кто в нем живет?</p> <p>Бери бабочку, управляй ею. Бабочка летала, летала и села тебе на левое плечо, на правую руку, на левое колено...</p> <p>Бабочка устала летать и хочет</p>	<p>Педагог дает словесную инструкцию по траектории полета бабочки. За правильное выполнение задания педагог поощряет ребенка (скрепыш)</p>	<p>Ребенок действует с предметом (бабочкой), выполняя инструкции взрослого</p>	<p>Умение концентрировать внимание, действовать по словесной инструкции, ориентироваться в объемном про-</p>

Структурные виды деятельности	Содержание деятельности	Деятельность педагога	Деятельность ребенка	Планируемый результат
	отдохнуть у себя в домике. Пусти бабочку в домик. Ты хорошо управляла бабочкой			странстве и в схеме собственного тела
Игра на развитие конструктивного мышления	– Наш карандаш загрустил, он тоже хочет свой домик. В каком домике может жить карандаш? Построим ему домик из конструктора «Лего»? Мы с тобой построили чудесный дом, такой как на картинке. Карандашу очень нравится	Взрослый предлагает ребенку схему постройки для строительства пенала для карандаша. Вместе с ребенком строит дом За правильное выполнение задания педагог поощряет ребенка (скрепыш)	Девочка выполняет постройку из конструктора «Лего» по схеме	Умение работать в паре со взрослым, выполнять конструкции из строительных материалов по схеме
Заключительная часть				
Игровое упражнение «Угадай кто поет» и развитие речевых навыков	Катюша, ты наверно тоже устала? Мы вместе столько дел переделали: и с карандашом поиграли, и с бабочкой и дом построили для карандаша. Теперь мы мо-	Звучат голоса птиц: кукушки, воробья, вороны (звукозапись) За отгадывание звуковой загадки и речевую активность педагог поощряет ребенка (скрепыш)	Ребенок лежит на мягком коврикe произносит соответствующие звукоподражания (ку-ку,	Проявляет интерес к речевой деятельности и общению с педагогом Умение

Структурные виды деятельности	Содержание деятельности	Деятельность педагога	Деятельность ребенка	Планируемый результат
	жем отдохнуть. Ложись на лесную полянку – коврик. Как хорошо в лесу! Слышишь, кто-то поет. Это птицы (кукушка, воробей, ворона)		чик-чирик, кар-кар)	соотнести и различать птиц на слух
Итог	Отдохнули, возвращайся из леса, попрощайся с карандашом. Карандаш говорит, что ты хорошо потрудились на занятии. Сколько призов заработала! Что можно сделать из скрепышей?	Педагог показывает план работы, хвалит ребенка за его активность	Ребенок прощается с карандашом (жест прощания и словом «пока-пока») Составляет из скрепышей браслетик на руку	Умение проявлять эмоциональное отношение к результату, чувство радости и гордости от успешных самостоятельных действий
Ритуал прощания	Занятие закончилось. Ты умница! Мне было с тобой интересно. Предлагаю встретиться в следующий раз	Педагог и ребенок хлопают ладонь о ладонь и говорят: «До свидания!»		Умение эмоционально откликаться, адекватно оценивать

Структурные виды деятельности	Содержание деятельности	Деятельность педагога	Деятельность ребенка	Планируемый результат
				внешние признаки эмоционального состояния в процессе общения с педагогом

Учебно-методический комплекс

1. Нейропсихологическая профилактика и коррекция. Дошкольники : учебно-метод. пособие / А. В. Семенович, Я. О. Вологодина, Т. Н. Ланина ; под ред. А. В. Семенович. – Москва : Дрофа, 2014. – 240 с.

2. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) / под редакцией Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Мозаика-Синтез, 2014. – 368 с.

3. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (проект) [Электронный ресурс]. – URL: https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/1397/praoop_do_ras-_n.pdf.

4. Хаустов, А. В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра : методическое пособие / А. В. Хаустов, П. Л. Богорад, О. В. Загуменная и др. ; под общей ред. А. В. Хаустова. – Москва : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 125 с.