

Государственное бюджетное учреждение дополнительного
профессионального образования «Челябинский институт развития
образования»
Кафедра развития дошкольного образования

**МОДЕЛЬНАЯ АДАПТИРОВАННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ
ПРОГРАММА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ
ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО
СПЕКТРА: РЕКОМЕНДАЦИИ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ**

Методические рекомендации для педагогов ДОО

Челябинск 2024

Сведения об авторах

Лаврова Галина Николаевна – доцент кафедры развития дошкольного образования ГОУ ДПО ЧИРО

Яковлева Галина Владимировна – заведующий кафедрой развития дошкольного образования ГБУ ДПО ЧИРО, к.п.н., доцент

Тулупова Наталья Алексеевна – старший воспитатель МБДОУ «Детский сад № 398 г. Челябинска»

Волгапкина Надежда Владимировна – заведующий МБДОУ «Детский сад № 398, г. Челябинска»

Заболотнева Юлия Михайловна – воспитатель МБДОУ «Детский сад № 398 г. Челябинска»

Модельная адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с расстройствами аутистического спектра: методические рекомендации к проектированию /Г.Н. Лаврова, Г.В. Яковлева, Н.А. Тулупова, Н.В. Волгапкина, Ю.М. Заболотнева. - Челябинск: ГБУ ДПО ЧИРО, 2024 - 283с.

Модельная адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с расстройствами аутистического спектра разработана в соответствии с Федеральным законом № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, Федеральной образовательной программой дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, и на основе интеграции содержания Федеральной образовательной программы дошкольного образования.

В программе предложены особенности организации коррекционно-образовательного процесса с обучающимися с РАС в условиях дошкольной образовательной организации.

Программа адресована руководителям дошкольных образовательных организаций, специалистам, воспитателям ДОУ, и призвана обеспечить качество разработки адаптированной образовательной программы для обучающихся с расстройствами аутистического спектра в условиях дошкольной образовательной организации.

УДК 301(075)
ББК 74.3

Рецензенты:

Кийкова Н.Ю. – заведующий КС(К)О ГБУ ДПО ЧИППКРО, к.п.н., доцент

Копытова А.В. – заведующий МБДОУ «Детский сад №79 г. Челябинска», к.п.н

©Коллектив авторов, 2024

Содержание

| | |
|--|--------|
| Введение | 4-7 |
| I. Модельная адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с расстройствами аутистического спектра | 8- 283 |
| 1.1. Титульный лист | 8 |
| 1.2. Содержание модельной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с расстройствами аутистического спектра | 9-283 |

Введение

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

Модельная АОП ДОО разработана в соответствии с нормативными требованиями федерального уровня¹, с учётом Федеральной образовательной программы дошкольного образования (Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022г.№1028) Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования (Приказ Министерства Просвещения РФ от 24 ноября 2022 года № 1022 об утверждении адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ОВЗ), а также с учетом образовательных потребностей и запросов участников образовательных отношений, условий взаимодействия с социальными партнерами и сложившихся в дошкольной образовательной организации традиций.

¹ *Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;*

Федеральный закон от 31.07.2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся»

Федеральный закон от 24.09.2022 № 371-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и статью 1 Федерального закона «Об обязательных требованиях в Российской Федерации»

Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 28.12.2022 № 71847) Методические рекомендации по реализации федеральной образовательной программы дошкольного образования. Министерство просвещения Российской Федерации, М.: 2023

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2013 г.

№ 1155 с изм., внесенными приказами Министерства просвещения Российской Федерации от 21.01.2019 г. №31 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 13 февраля 2019 года, регистрационный № 53776

Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования» (Приказ Министерства просвещения РФ от 31 июля 2020 г. № 373 "Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования")

АОП ДО реализуется в пяти образовательных областях, определенных Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, Федеральной образовательной программой дошкольного образования, Федеральной адаптированной образовательной программой для обучающихся с ОВЗ с соблюдением требований государственных санитарно-эпидемиологических правил и нормативов образовательной программой для обучающихся с ОВЗ¹.

В методических рекомендациях раскрываются: общая модель образовательного процесса в дошкольных образовательных учреждениях, возрастные нормативы развития,

¹ Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи (Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.09.2020 № 28)

общие и специальные образовательные потребности детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра, структура и содержание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях.

Необходимо заметить, что содержание АОП должно отражать *два направления коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС* и определять их взаимосвязь и соотношение на этапах (*этап ранней помощи, начальный, основной, пропедевтический*) дошкольного образования:

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

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

Из этого следует, что коррекционно-развивающая работа рассматривается как условие и предпосылка второй составляющей АОП, то есть дошкольное образование при РАС должно начинаться с решения проблем первой, коррекционной составляющей с постепенным переходом ко второй составляющей.

Оказание помощи детям раннего возраста с *повышенным риском формирования расстройств аутистического спектра* может осуществляться в ДООУ в группах кратковременного пребывания, на дому и в группах компенсирующей направленности и должно продолжаться столько времени, сколько потребуется для формирования минимального уровня социально-коммуникативных и поведенческих навыков, достаточного для участия ребёнка с РАС в групповых занятиях. Коррекционная работа является на данном этапе доминирующей в образовательном процессе и должно осуществляться на основе содержания индивидуальной программы КРР, разработанной на основе содержания девяти направлений, раскрытых в Федеральной адаптированной программе дошкольного образования для обучающихся с ОВЗ [53].

Освоение содержания АОП ДООУ в традиционных образовательных областях становится возможным на начальном, основном и пропедевтическом этапах.

На начальном и основном этапах коррекционная работа продолжается и в форме специальных занятий, и в форме введения коррекционной составляющей в программы основных образовательных областей.

Поэтому конкретное содержание образовательных областей в АОП должно определяться: *целями и задачами коррекционно-развивающей работы* с обучающимися с РАС на каждом этапе (начальном, основном и пропедевтическом), которые раскрыты Федеральной адаптированной образовательной программой для обучающихся с ОВЗ, *задачами и содержанием образовательной деятельности по образовательным областям*, которые раскрыты Федеральной образовательной программой дошкольного образования, *зависеть от возрастных и индивидуальных особенностей* детей (результаты диагностического изучения обучающихся) и *может реализовываться в различных видах деятельности*.

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

Программа должна быть построена в соответствии с требованиями ФГОС и включать три основных раздела - *целевой, содержательный и организационный*, в каждом из которых отражена *обязательная часть* (60%) и *вариативная часть*, формируемая участниками

образовательных отношений (40%) с учетом региональных и социокультурных особенностей ДОО. [53, раздел 5, 6].

Целевой раздел АОП ДО должен включать:

-пояснительную записку;

-значимые для разработки и реализации АОП характеристики, в том числе характеристики особенностей развития детей младенческого, раннего и дошкольного возраста с РАС;

-целевые ориентиры (возможные достижения ребенком освоения АОП ДО и систему оценки достижения планируемых результатов освоения детьми с РАС адаптированной образовательной программы дошкольного образования.

Содержательный раздел адаптированной образовательной программы является наиболее сложным, так как необходимо произвести отбор содержания образовательных областей в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, Федеральной адаптированной образовательной программой дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и Федеральной образовательной программой дошкольного образования с учетом особенностей в развитии ребенка с РАС.

В Организационном разделе программы должны быть описаны психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка с РАС, организационно методические материалы, *регламентирующие коррекционно-образовательный процесс в ДООУ*, особенности организации развивающей предметно-пространственной среды, распорядка и/или режима дня, а также материально-технические, кадровые и финансовые условия реализации программы.

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 ребёнку и окружающим людям; наборы фотографий: фотографии близких людей, фотографии с изображением любимых видов деятельности, фотографии, позволяющие сообщить о физиологических потребностях: (питьё, еда, туалет), фотографии с изображением эмоций ребёнка, фотографии, передающие базовые коммуникативные функции ребёнка: просьба о помощи, приветствие, отказ, согласие. Необходимы наборы сюжетных игрушек, муляжей, крупных и мелкие игрушки по лексическим темам, конструкторы, кубики, пирамидки, матрёшки и настольные игры. Но все игры должны расположены на своём месте для удобства использования детьми и наведения порядка [7: с. 33-35]

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

В разделе АОП *«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 АОП должна стать основанием для разработки рабочих программ педагогов ДООУ.

Таким образом, содержание адаптированной образовательной программы для обучающихся раннего и дошкольного возраста с РАС должно соответствовать структуре, определенной Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, Федеральной адаптированной образовательной программой дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Приказ

Министерства просвещения Российской Федерации от 24 ноября 2022г. №1022 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 27 января 2023г. №72149) и обеспечивать реализацию образовательных потребностей детей с РАС, и их позитивную социализацию.

II. Содержание модельной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с РАС

2.1. Титульный лист

Муниципальное бюджетное (*автономное*) дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад № _____, г. _____»

Принято на заседании
Педагогического совета
« _____ » _____ 20 ____ г.,
протокол № _____
Приказ № _____ 20 ____ г.

Утверждаю
Заведующий МБДОУ «ДС № _____
г. _____»
_____ Ф.И.О.
подпись

МОДЕЛЬНАЯ АДАПТИРОВАННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Челябинск 2024

Содержание

| | |
|---|--------|
| ВВЕДЕНИЕ | 12-16 |
| I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ | 17-39 |
| ОБЯЗАТЕЛЬНАЯ ЧАСТЬ | |
| 1.1 Пояснительная записка | 17-31 |
| <i>1.1.1. Цель и задачи АОП</i> | |
| <i>1.1.2 Педагогические принципы формирования АОП</i> | 17 |
| <i>1.1.3. Специфические принципы и подходы к формированию АОП для обучающихся с расстройствами аутистического спектра</i> | 18 |
| <i>1.1.4. Характеристика обучающихся младенческого, раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС)</i> | 18-21 |
| 1.2. Планируемые результаты | 21-38 |
| <i>1.2.1. Целевые ориентиры для обучающихся с расстройствами аутистического спектра</i> | 31-32 |
| <i>1.2.2. Целевые ориентиры для детей раннего возраста с повышенным риском формирования расстройств аутистического спектра</i> | 32-34 |
| <i>1.2.3. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования обучающихся с РАС</i> | 34-37 |
| <i>1.2.3.1. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования обучающихся с РАС с третьим уровнем тяжести аутистических расстройств</i> | 34-35 |
| <i>1.2.3.2. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования обучающихся с РАС со вторым уровнем тяжести аутистических расстройств</i> | 35-36 |
| <i>1.2.3.3. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования обучающихся с РАС с первым уровнем тяжести аутистических расстройств</i> | 36-37 |
| 1.3. Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по реализации АОП | 37-38 |
| ВАРИАТИВНАЯ ЧАСТЬ , формируемая участниками образовательных отношений | 38-39 |
| <i>Модуль «Наш дом – Южный Урал</i> | |
| <i>Цели и задачи реализации модуля</i> | |
| <i>Планируемые результаты освоения модуля</i> | |
| II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ | 39-162 |
| ОБЯЗАТЕЛЬНАЯ ЧАСТЬ | |
| 2.1. Общие положения | 39-41 |
| 2.2. Структура образовательного процесса | 41-42 |
| 2.3 Описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития детей, представленными в пяти образовательных областях с учетом этапов дошкольного образования обучающихся с РАС | 43-78 |
| <i>2.3.1. Этап ранней помощи детям группы повышенного риска формирования расстройств аутистического спектра в раннем возрасте</i> | 43-59 |
| <i>2.3.2. Начальный этап дошкольного образования обучающихся с РАС</i> | 59-63 |
| <i>2.3.3. Основной этап дошкольного образования обучающихся с РАС</i> | 63-67 |
| <i>2.3.4. Пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с РАС</i> | 68-78 |
| 2.4. Содержание и особенности организации культурных практик | 78-81 |
| 2.5. Способы и направления поддержки детской инициативы, обучающихся с РАС | 81-83 |
| ВАРИАТИВНАЯ ЧАСТЬ , формируемая участниками образовательных отношений | 83-85 |
| <i>Модуль «Наш дом – Южный Урал</i> | |

| | |
|---|---------|
| Содержание | |
| Учебно- методический комплекс | |
| 2.6. Проектирование образовательного процесса | 85-92 |
| 2.6.1. Календарь тематических недель | 92-93 |
| 2.7. Программа коррекционно-развивающей работы с обучающимися с РАС | 93-133 |
| 2.7.1. Психолого-педагогическое обследование обучающихся с РАС | 93-102 |
| 2.7.2. Структура индивидуальной программы для детей раннего возраста с повышенным риском формирования РАС | 102-103 |
| 2.7.3. Методические рекомендации по организации КРР с обучающимися с РАС | 103-130 |
| 2.7.3.1. Методические рекомендации по сенсорному развитию обучающихся с РАС | 103-109 |
| 2.7.3.2. Рекомендации для ситуаций, связанных с сенсорной перегрузкой | 109-110 |
| 2.7.3.3. Методические рекомендации для обучения навыкам самообслуживания и бытовым навыкам детей с РАС | 110-112 |
| 2.7.3.4. Методические рекомендации по речевому развитию обучающихся с РАС: | 112-113 |
| 2.7.3.5. Методические рекомендации по развитию изобразительной деятельности обучающихся с РАС | 113-115 |
| 2.7.3.6. Методические рекомендации по физическому развитию обучающихся с РАС | 115-118 |
| 2.7.3.7. Методические рекомендации, направленные на формирование у ребенка с РАС стереотипа учебного поведения | 118-120 |
| 2.7.3.8. Методические рекомендации по коррекции проблем поведения, обучающихся с РАС | 121-123 |
| 2.7.3.9. Методические рекомендации по музыкальному воспитанию обучающихся с РАС | 123-124 |
| 2.7.3.10. Виды визуальной поддержки обучающихся с РАС в образовательном процессе | 124-125 |
| 2.7.3.11. Особенности обучения сюжетно-ролевой игре обучающихся с РАС | 126-128 |
| 2.7.3.12. Перечень программ и пособий, обеспечивающих осуществление индивидуально ориентированной психолого-педагогической помощи детям с РАС | 128-130 |
| 2.7.4. Содержание работы психолого-педагогического консилиума (ППк) дошкольного образовательного учреждения | 130-133 |
| 2.7.5. Взаимодействие специалистов ДОУ по реализации содержания АОП ДОУ | 133-136 |
| 2.7.5.1. Реализация индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий (учителем-логопедом, учителем-дефектологом) | 136-138 |
| 2.7.5.2. Содержание деятельности специалистов коррекционно-образовательного процесса | 138-149 |
| 2.7.5.3. Содержание лечебно-профилактических и физкультурно-оздоровительных мероприятий | 149-151 |
| 2.7.6. Мониторинг динамики развития обучающихся, их успешности в освоении АОП дошкольного образования | 151-153 |
| 2.7.7. Основные направления, формы взаимодействия ДОУ педагогического коллектива с семьями обучающихся с РАС. | 153-157 |
| 2.7.7.1. Содержание взаимодействия с родителями (законными представителями). | 157-160 |
| 2.7.8. Взаимодействие ДОУ с социальными партнерами | 160-162 |
| РАБОЧАЯ ПРОГРАММА ВОСПИТАНИЯ | 162 |

| | |
|---|---------|
| III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ | 162-192 |
| ОБЯЗАТЕЛЬНАЯ ЧАСТЬ | |
| 3.1. Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие детей с РАС | 162-165 |
| 3.2. Материально-техническое обеспечение АООП | 165-167 |
| 3.3. Особенности развивающей предметно-пространственной среды для обучающихся с РАС | 167-171 |
| 3.4. Примерный перечень литературных, музыкальных, художественных, анимационных произведений для реализации содержания АООП ДОУ | 171-172 |
| ВАРИАТИВНАЯ ЧАСТЬ, формируемая участниками образовательных отношений | 173 |
| <i>Модуль «Наш дом – Южный Урал»</i> | |
| 3.5. Кадровые условия реализации АООП | 173-174 |
| 3.6. Планирование образовательной деятельности | 174-181 |
| 3.6.1. Учебный план ДОУ | 174-179 |
| 3.6.2. Календарный учебный график ДОУ | 179-180 |
| 3.7. Режим и распорядок дня | 180-183 |
| 3.8. Финансовые условия реализации АООП | 183-185 |
| 3.9. Перечень нормативных и нормативно-методических документов | 185-187 |
| 3.10. Перечень литературных источников | 187-192 |
| IV. КРАТКАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ АООП ДОУ | 192-195 |
| ПРИЛОЖЕНИЯ | |
| Приложение 1. Режимы дня | 196-199 |
| Приложение 2. Уровни тяжести расстройств аутистического спектра [по DSM-5] | 200-201 |
| Приложение 3. Примерный перечень программ, пособий, рекомендованных для реализации содержания образовательных областей | 202-207 |
| Приложение 4. Перечень методов диагностики развития детей младенческого, раннего и дошкольного возраста | 208-210 |
| Приложение 5 Таблица. «Признаки дезадаптивного поведения ребенка» | 211-213 |
| Приложение 6. Карта индивидуального развития ребенка (индивидуальный план по педагогической коррекции) (Документация учителя-дефектолога) | 214-222 |
| Приложение 7 Программа коррекционно-развивающей работы с ребенком раннего возраста с повышенным риском формирования РАС | 223-236 |
| Приложение 8 Примерный перспективный план КРР для ребёнка с первым уровнем аутистических расстройств, основной этап дошкольного образования | 237-240 |
| Приложение 9. Документация учителя-логопеда (<i>Речевая карта. Структура циклограммы. Примерная модель планирования образовательного процесса с учётом содержания направлений КРР. Содержание диагностики речевой деятельности детей 2 -3 года жизни</i>) | 241-250 |
| Приложение 10 Календарный учебный график | 251-253 |
| Приложение 11 Учебный план | 254-264 |
| Приложение 12 Карта индивидуального сопровождения развития ребенка. (Индивидуальный коррекционно-развивающий (образовательный) маршрут ребенка. Документация ППк ДОУ) | 265-271 |
| Приложение 13. Структура индивидуальной программы реабилитации/абилитации (ИПРА) ребенка инвалида | 272-274 |
| Приложение 14. Правило «вытянутой руки» | 275 |
| Приложение 15. Система жестов | 276-277 |
| Приложение 16. Характеристика поведения и деятельности детей группы | 278-283 |

ВВЕДЕНИЕ

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.

АОП ДОУ разрабатывается на основе Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24 ноября 2022г. №1022 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 27 января 2023г. №72149), а также *Федеральной образовательной программы дошкольного образования* Приказ Министерства Просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 № 1028 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 28.12.2022 № 71847)

АОП ДО для обучающихся с РАС включает три основных раздела – *целевой, содержательный и организационный*.

В каждом разделе АОП представлена *обязательная* часть и вариативная часть, *формируемая участниками образовательных отношений* с учетом региональных и социокультурных особенностей ДОО. В Программе вариативная часть, *формируемая участниками образовательных отношений*, представлена модулем «*Наш дом – Южный Урал*», который отражает специфику Южно-Уральского региона.

1.Целевой раздел АОП включает пояснительную записку, определяет цели и задачи, принципы и подходы к формированию Программы, даёт краткую характеристику особенностей развития детей с РАС в младенческом, раннем и дошкольном возрасте, раскрывает особые образовательные потребности, формулирует планируемые результаты образовательной деятельности по реализации Программы в виде целевых ориентиров, описанных Федеральной адаптированной образовательной программой дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.) [53].

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.

Необходимо заметить, что 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 [53].

Это определяет специфику отбора содержания образовательных областей и обуславливает особенности организации образовательного процесса и содержание коррекционной работы ребенка раннего и дошкольного возраста с РАС в условиях ДОО.

2.Содержательный раздел АОП 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, ФАОП ДО для обучающихся с ОВЗ, ФОП ДО, а также содержание и реализацию регионального компонента, систему коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС, взаимодействие специалистов ДОУ по реализации содержания АОП, мониторинг динамики развития детей, их успешности в освоении АОП

ДОУ, взаимодействие педагогического коллектива с социальными партнерами и с семьями воспитанников.

АОП ДОУ используется примерный перечень программ, пособий, рекомендованных для реализации содержания образовательных областей.

Такой подход позволит педагогическим работникам ДОУ разработать содержание индивидуальных программ коррекционно-развивающей работы (КРР)

На этапе помощи детям раннего возраста с повышенным риском формирования расстройств аутистического спектра коррекционная работа является доминирующей в образовательном процессе и осуществляется на основе содержания индивидуальной программы КРР, разработанной на основе содержания девяти направлений. Продолжается столько времени, сколько потребуется для формирования минимального уровня социально-коммуникативных и поведенческих навыков, достаточного для участия ребёнка с РАС в групповых занятиях.

Основной этап дошкольного образования детей с РАС характеризуется полным или частичным подключением ребёнка с аутизмом к освоению предусмотренных ФГОС основных образовательных областей. В наиболее благоприятном варианте коррекционная работа перестаёт занимать доминирующее место, т.е. возможен переход от индивидуальной работы к групповой (в группе, соответствующей - или несколько опережающей, соответствующей по уровню интеллекта и возможностям ребёнка с РАС) [53].

Пропедевтический этап выделяется в АОП 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, причём для детей с разной выраженностью нарушений (прежде всего, аутистических, но и других). Из этого следует, что содержание подготовки ребёнка с РАС к обучению в школе должно быть дифференцированным, что вызывает необходимость отражения его в содержательном разделе АОП ДОУ [53].

Содержательный раздел АОП ДОУ содержит описание:

-системы коррекционно-развивающей работы с детьми с расстройствами аутистического спектра;

-взаимодействие специалистов в разработке и реализации содержания АОП;

-взаимодействие педагогического коллектива с семьями дошкольников;

-взаимодействие ДОУ с социальными партнерами.

Такой подход к разработке содержательного раздела АОП создаёт предпосылки для достижения планируемых результатов дошкольного образования аутичных детей раннего и дошкольного возраста [52, 53].

3. Организационный раздел АОП ДОУ представлен системой условий реализации АОП, 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 АОП.

Адаптированная образовательная программа представляет собой нормативно-управленческий документ ДОУ.

Специфика АОП заключается в следующем:

1-цели, задачи, направления обучения планируются в зависимости от этапов *дошкольного образования воспитанников с РАС* (ранняя помощь, начальный, основной и 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 методического обеспечения педагогического процесса [53].

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

Программа завершается 16 приложениями.

Список используемых сокращений

ДО — дошкольное образование

ДОУ — дошкольное образовательное учреждение

ОВЗ — ограниченные возможности здоровья

АОП — адаптированная образовательная программа

УМК — учебно-методический комплекс

ФГОС ДО — федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования

РАС — расстройства аутистического спектра

КРР – коррекционно-развивающая работа

Основные понятия, используемые в АОП

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

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, ещё не адаптированных к социальной среде, которые приводят к стойкой утрате возможности трудиться, учиться и быть полезным членом общества. У ребёнка раннего возраста ещё не сформированы нормальный двигательный стереотип, гностико-практические и речевые функции, он ещё 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 [69].

Коррекция (лат. correctio, 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 ребёнка – 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 понимаются 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.

Процесс развивающего обучения детей с ограниченными возможностями здоровья осуществляется при использовании запаса потенциальных возможностей формирующихся функций ребенка, которые он ещё 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/абилитации инвалида.

Сукцессивный (от англ. successive - последующий, следующий один за другим) Сукцессивный способ - это последовательное восприятие информации, шаг за шагом, сначала первое, потом второе и только потом - третье. Такое восприятие растянуто во времени. Действуя таким способом, человек последовательно, одно за другим, узнаёт нечто об этом мире. Примером может быть восприятие речевой информации: человек прочитывает сначала одно слово, потом второе, третье, и только после этого у него складывается некий целостный образ в голове. Человек не может прочесть сначала третье, потом десятое, а потом первое слово в предложении. Так ничего не выйдет. Нужно соблюдать определенный порядок, алгоритм действий [35, 53].

Симультанный (в психологии) (от лат. simul - в одно и то же время). Симультанный способ - это единомоментное восприятие информации, когда человек «схватывает» сразу весь образ целиком, т.е. когда он видит всю картину разом. Примером может быть восприятие рисунка, картинки или фотографии. Когда он смотрит на картинку, то он видит ее сразу целиком. В данном случае здесь не нужно соблюдать определенный порядок, строго слева направо и сверху вниз. Глаза двигаются хаотично, останавливаясь на тех частях рисунка, картинке где больше деталей или которые привлекли внимание человека [35, 53].

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 [71]

1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

ОБЯЗАТЕЛЬНАЯ ЧАСТЬ

1.1. Пояснительная записка

1.1.1. Цель и задачи АОП

Цель: *обеспечение условий для дошкольного образования, определяемых общими и особыми потребностями обучающегося младенческого, раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра, индивидуальными особенностями его развития и состояния здоровья для достижения ребенком возможного уровня социальной адаптации и социализации, самостоятельности и независимости [53: раздел 10.1.]*

Цель АОП достигается через решение следующих задач [71: пункт 1.6.; 53: раздел 10.2.]:

– охрана и укрепление физического и психического здоровья детей с РАС, в том числе их эмоционального благополучия;

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

-создание благоприятных условий развития обучающихся 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 обучающихся 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 обучающегося с РАС, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирования предпосылок учебной деятельности;

– 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 обучающихся 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.

1.1.2 Педагогические принципы формирования АОП

Организация образовательного процесса в ДООУ базируется на **общедидактических** принципах, раскрытых ФГОС ДОО, федеральной адаптированной образовательной программой дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [71: пункт 1.2.; 53: раздел 10.3.]:

1. *Поддержка разнообразия детства; сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека, самоценность детства - понимание (рассмотрение) детства как периода жизни значимого самого по себе, без всяких условий; значимого тем, что происходит с ребенком сейчас, а не тем, что этот период есть период подготовки к следующему периоду.*

2. *Личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых (родителей (законных представителей), педагогических и иных работников Организации) и детей.*

3. *Уважение личности ребенка.*

4 *Реализация Программы в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребенка.*

1.1.3. Специфические принципы и подходы к формированию АОП для обучающихся с расстройствами аутистического спектра

Эффективный коррекционно-образовательный процесс невозможен без учета особых образовательных потребностей и создания соответствующих специальных условий образования обучающихся с РАС [53: раздел 10.3.6.]:

1. *Индивидуализация образования.* При РАС имеет исключительно большое значение в связи с выраженной неоднородностью контингента детей с аутизмом. Этот принцип «предполагает обеспечение индивидуальной образовательной траектории каждого ребёнка с учётом его интересов, возможностей, способностей, склонностей, особенностей развития».

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

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

3. *Основные проявления нарушений представлений о пространственно-временных характеристиках окружающего у людей с РАС:*

-фрагментарность восприятия: *интрамодальная* (трудности формирования *мономодального* сенсорного образа – зрительного, звукового и др.), *межмодальная*

(трудности формирования полисенсорного образа), в рамках феномена слабости *центральной когеренции* (фиксация на мелких деталях при трудности или невозможности формирования целостного образа);

-симультианность (единомоментное восприятие информации) восприятия;

-трудности восприятия сукцессивно (последовательно) организованных процессов.

Коррекционная работа по каждому из этих пунктов (или их сочетанию) предполагает целый спектр методических решений. Это могут быть:

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

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

-максимальная визуализация учебного материала. Ребёнку с аутизмом трудно воспринимать инструкции на слух, гораздо легче – в визуальной форме, которая в большей степени позволяет *симультианирование* (одномоментное) воспринимаемого материала. В зависимости от успешности работы по развитию понимания устной речи степень визуализации может постепенно уменьшаться; иногда необходимым оказывается использование письменной речи, *альтернативных и аугментативных* (дополнительных, поддерживающих, расширяющих) форм коммуникации.

4. Развитие социального взаимодействия, коммуникации и её форм.

Приёмы и методы, включённые в этот перечень, ориентированы на детей с разной степенью выраженности аутистических расстройств и разным их профилем, используют различную техническую базу, и для каждого существуют определённые показания к применению, условия использования, возможные и нежелательные сочетания с другими подходами.

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

5. Развитие предпосылок социального взаимодействия.

Это обусловлено нарушением у ребенка:

-способности понимать мотивы поведения, причины поступков и действий других людей,

-предвосхищать, предугадывать их действия и поведение, предполагать их возможные последствия и результаты.

Без таких возможностей другой человек становится для ребёнка с аутизмом непредсказуемым, взаимодействие с ним может невольно индуцировать защитные реакции (включая страхи, агрессию, стереотипные формы поведения и т.д.), что часто становится причиной тех или иных форм проблемного поведения и социальной дезадаптации.

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

6. Коррекция проблемного поведения – не только один из важнейших разделов комплексной коррекции аутистических расстройств, но часто и в значительной степени условие работы по другим направлениям.

Обусловлено особенностями проблемного поведения ребёнка 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 ребёнка, затрудняют (при резкой выраженности

делают фактически невозможным) учебный процесс и само взаимодействие с другими людьми.

Как и развитие коммуникации и социального взаимодействия, коррекция проблем поведения должна начинаться в возможно более раннем возрасте (желательно не позднее 2-3 лет), что позволяет в части случаев смягчить поведенческие проблемы, а в некоторых случаях, возможно, и предупредить развитие некоторых из них.

Формы проблемного поведения могут быть различны по генезу, но чаще всего относятся к продуктивным расстройствам вторичного уровня клинико-психологической структуры РАС. Именно в связи с этим на первом плане в коррекции этих проявлений – психолого-педагогические методы, при необходимости в сочетании с психофармакотерапией.

7. Учитывать специфические для аутизма проблемы воспитания и обучения детей.

Трудности образовательного процесса могут быть связаны со следствиями особых образовательных потребностей (например, искажение и задержка речевого развития в силу невозможности восприятия сукцессивно организованных процессов), а также с коморбидными (сосуществование двух и/или более у одного ребенка) расстройствами. Это полностью согласуется с практикой: как правило, у ребёнка с РАС помимо сугубо аутистических проявлений могут быть и другие, свойственные не только аутизму расстройства (интеллектуальные, речевые, сенсорные, двигательные и др.).

8. Сложная структура нарушений при РАС требует от специалиста широких коррекционно-педагогических компетенций. Природа отдельных нарушений может быть сложной: например, мутизм может быть связан одновременно с аутистическим искажением речевого развития, выраженной умственной отсталостью и сенсомоторной алалией, а интеллектуальная недостаточность может включать в себя как обусловленный аутизмом синдром «олиго-плюс», так и классическую органически обусловленную умственную отсталость.

Без учёта структуры нарушений возможный уровень эффективности лечебно-коррекционной работы не может быть достигнут.

9. Содержание образования предлагать ребёнку через разные виды деятельности с учётом его актуальных и потенциальных возможностей, что предполагает ориентацию работы специалистов ДОУ на зону ближайшего развития, способствует развитию, расширению как явных, так и скрытых возможностей ребёнка. Однако необходимо помнить, что 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).

10. Индивидуализация дошкольного образования. При РАС имеет исключительно большое значение в связи с выраженной неоднородностью контингента детей с аутизмом. Этот принцип предполагает разработку индивидуальной коррекционно-развивающей программы с учётом интересов, возможностей, способностей, склонностей, особенностей развития ребенка.

Подготовка содержания индивидуальной программы коррекционно-развивающей работы и определение стратегии образовательных мероприятий должны включать:

- выделение проблем ребёнка, требующих комплексной коррекции;
- квалификацию каждой из этих проблем как вида особой образовательной потребности, уровня нарушений в клинико-психологической структуре;
- характер коморбидности (случайная или патогенетически обусловленная);
- выявление ведущего уровня нарушений в клинико-психологической структуре;

-определение образовательной траектории (по содержательному, деятельностному и процессуальному направлениям);

-мониторинг реализации, принятой индивидуальной программы коррекционно-развивающей работы.

11. *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.

12. *Сотрудничество ДООУ с семьей*. Этот принцип является исключительно важным по многим причинам: родители (законные представители) являются неотъемлемыми участниками образовательного процесса и в том смысле, что именно они принимают важные решения (например, о форме получения образования). Следовательно, сотрудники ДООУ 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.

13. *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

1.1.4. Характеристика обучающихся младенческого, раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС)

Согласно ФГОС ДО, *целевой раздел* включает в себя «значимые для разработки и реализации АОП ДООУ характеристики для детей с ОВЗ» [71: пункт 2.11.1]. Поэтому рассмотрим подробнее особенности развития детей младенческого, раннего и дошкольного возраста с РАС, которые будут определять их основные образовательные потребности и условия организации образовательного процесса в дошкольной организации.

Отечественные ученые О.С. Никольская, В.В. Лебединский, В.И. Лубовский, М.М. Либлинг, Е.М. Мастюкова, Е.А. Стребелева, 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 [3, 19, 20, 21, 22, 23, 29, 31, 35, 39, 40, 53, 66, 67, 69, 74].

Особенности развития детей младенческого и раннего возраста

В числе наиболее характерных ранних проявлений аутизма являются (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]. Практически у всех детей с синдромом РДА может наблюдаться отсутствие комплекса оживления или проявления его слабые: не выраженность эмоциональной реакции на погремушку, свет, звуки, нередко и человеческое лицо. ребенок избегает прямой зрительный контакт;

-первая улыбка хотя и появляется вовремя, но не адресуется кому-то конкретно, не провоцируется смехом, радостью, иными аффективными реакциями других людей; если ребенок не улыбается к 6 месяцам это уже маячок для тревоги со стороны родителей.

-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, т.е. 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 (часто предметы домашнего обихода: обувь, веревки, выключатели, провода, пуговицы, камушки и т. д.). 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). Очень характерны стереотипные манипуляции с книгой: быстрое ритмичное перелистывание страниц увлекает двухлетнего ребенка больше, чем любая игрушка.

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. Ребенку тяжело следовать правилам в игре, он отказывается им следовать. **При этом его поведение — не протестное и несогласное.** Он просто *не понимает, зачем нужны ограничения и установки, поэтому игнорирует или обходит их;*

-часто наблюдаются повышенная чувствительность к звукам, запахам, текстурам, яркому свету и другим сенсорным стимулам. В то время как у детей с задержкой психоречевого развития (ЗПРР) такие реакции не наблюдаются;

-некоторые дети уже до года проявляют особый интерес к книгам, любят слушать чтение хороших стихов, классическую музыку. Большинство обладают хорошим музыкальным слухом: различают голоса певцов, сами воспроизводят достаточно сложную мелодию, вплетают песни в поведенческие стереотипы. Иногда такие дети плохо говорят, но хорошо поют, но поют только для себя и никогда по просьбе окружающих;

-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 [66: С.255-256];

-своеобразное развитие речи: ребенок не гулит и не лепечет в раннем младенчестве (должно насторожить: если ребенок не имитирует мимику или звуки к 9 месяцам, не лепечет к 12 месяцам, не использует указательные жесты к 14 месяцам, не говорит

отдельными словами к 16 месяцам, не говорит фразами из двух и больше слов к 24 месяцам).

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 зрелостью, 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. Особенностью речи является речь о себе во втором или третьем лице. Речь аутичного ребенка является речью для самого себя.

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]; может постоянно молчать и не реагировать на слова и просьбы взрослых;

-из-за нарушений речи и социального взаимодействия детям с аутизмом бывает очень тяжело сообщить о своих нуждах или неудобстве. Поэтому они нередко доносят до окружающих свое состояние через агрессивное поведение: крики, слезы, возбужденные движения. Если ребенка пытаются обнять или потрогать без его желания, он может оттолкнуть человека;

-характерны трудности ухода за малышом: наблюдается выраженное нарушение активности, дискомфорт. Они проявляют беспокойство, у них отмечается неустойчивый сон, наблюдаются характерные нарушения сна (засыпание в течение 2–3 часов, засыпание при определенных условиях – на улице, на балконе, на руках, отсутствие дневного сна, прерывистость, беспокойство в определенные часы сна); 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; на втором году жизни наблюдается большая избирательность и чувствительность к еде, нередко употребление только протертой пищи, или вплоть до того, что единственной едой ребенка может стать определенный сорт печенья, причем только одной формы и размера; в большинстве случаев отмечаются упорные страхи горшка, мытья головы, стрижки ногтей, волос и т. п.; наблюдается негативизм, сопротивление умыванию, одеванию, стрижке, мытью головы, стрижке ногтей, большей частью сопровождающееся агрессией, стремлением делать назло. На втором году жизни эти проявления выходят на первый план. Ребенок бросается на пол, рыдает, если кто-то передвигает его игрушки;

- к двум-трем годам требование сохранения постоянства деталей окружения (в том числе и постоянного присутствия матери) использование одних и тех же слов, одежды и т.п. нарастает и уже выглядит как патологический симптом нарушения развития [4: С.52-53].

Аутичному ребенку трудно понять, как устроен мир на уровне ощущений, он пытается все запомнить, как таблицу умножения, - раз и навсегда. Вот почему аутичные дети часто требуют, чтобы все вокруг них было одинаково, четко и по порядку. К примеру, тапочки в прихожей должны всегда стоять так, а не иначе, и не дай Бог их слегка подвинуть, или поменять местами – это будет означать нарушение существующего миропорядка, а именно порядок в их понимании обеспечивает безопасность;

-могут проявляться достаточно сложные и разнообразные стереотипные формы аутостимуляции (раскачивания, прыжки, однообразные повороты головы, удары ею о спинку кровати, бортик коляски; сгибание и разгибание пальцев рук, перебирание ими перед глазами; машущие движения пальцев или всей кистью), затем постепенно нарастает особое сосредоточение на ощущениях от напряжения отдельных мышц, суставов, застывание в характерной позе вниз головой [66: С.254]. Научившись стоять, аутичный ребенок может долго раскачивать стенку манежа, до изнеможения прыгать.). С влечением к стереотипиям можно связать и особое стремление аутичного ребенка к качелям:

удовольствие от ритма движения, ощущение взлета и снижения, ритмической перемене в зрительном поле;

-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. При этом страхи могут быть обусловлены не только громкими звуками (электробритвы, пылесоса и т. д.), яркими цветами, но и шелестом листы, газеты, определёнными предметами быта. У разных детей они бывают разными.

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. Часто наблюдается панический страх мух, птиц. Особо выделяется страх горшка, в ряде случаев обуславливающий сложности с формированием навыков опрятности.

Наиболее травмирующим на втором году жизни бывает посещение яслей, переезд на дачу, новую квартиру, даже ремонт. В этих ситуациях бывает типичен и регресс приобретенных навыков. Наиболее тяжелые реакции возникают при отрыве от семьи, особенно при помещении в больницу в связи с заболеваниями.

Страх, тревога приводят к частому всплеску негативных эмоций. *«Спасение» нервная система видит в стереотипиях, «помогающих» разгрузке нервной системы и устоявшихся алгоритмах, которые когда-то помогли более-менее справиться с ситуацией;*

Итак, выделим **основные признаки аутизма у ребенка младенческого возраста**, которые должны насторожить родителей и специалистов:

а) к 6 месяцам ребёнок не проявляет очевидных эмоций, даже встреча с мамой не вызывает у него смены настроения;

б) к 9 месяцам малыш не пытается лепетать, не ищет визуальный контакт, может показаться, что он смотрит не в глаза, а через вас;

в) ребенок не реагирует на своё имя, в то время как в других ситуациях не показывает проблем со слухом;

г) ребёнок не пытается инициировать или отвечать на обнимание мамы. Ему скорее даже не нравится тактильный контакт;

д) к 1 году жизни отчётливо заметны задержка или отсутствие развития разговорной речи, не сопровождаются попытками компенсировать их другими формами общения, например, жестами;

е) нет интереса к игрушкам, но есть склонность тереть ленточки, тесемки, платочки, волосы *в течение очень продолжительного времени.*

Таблица 1.

Основные признаки аутизма у ребенка раннего возраста

| 2 год жизни | 3 год жизни |
|--|---|
| а) ребёнок не указывает на объекты, которые могли бы заинтересовать его в окружающем мире, не использует жесты; б) ребёнок может понимать простые вещи: «иди сюда», «садись есть», а более сложные: «принеси жёлтую чашку», не понимать; в) часто встречаются случаи, когда ребёнок пытается проявлять вербальную активность и вдруг начинает терять речь; | а) игры выглядят однобокими и лишены проявления творчества и фантазии, не имеют сюжета, ребенку непонятны игры, связанные с имитацией, ролевые игры; б) проявляет агрессию и/или аутоагрессию (может сознательно причинить себе боль на отказ взрослого); в) нравятся однотипные движения, например, перелистывание книги, игры с |

| | |
|--|--|
| <p>г) нередко ребёнок ограничивает свою двигательную активность, либо раскачивается из стороны в сторону;</p> <p>д) может смеяться или же плакать невпопад;</p> <p>е) избегает тактильных контактов;</p> <p>ж) очень часто появляются пищевые предпочтения, и они могут резко меняться. Например, ребёнок ел практически всё, и вдруг сужает рацион до нескольких продуктов. То же происходит и с играми, и с эмоциями;</p> <p>з) часто ребёнку не нравится, когда родители начинают ему читать книжки или петь песни.</p> | <p>выключателем. Он проводит много времени за выстраиванием объектов в определённом порядке;</p> <p>г) ребёнок гиперактивен и неусидчив;</p> <p>д) может резко отреагировать на новое блюдо, отказаться от употребления многих продуктов;</p> <p>е) ребёнок тяжело засыпает, его сон прерывист и тревожен;</p> <p>ж) чрезмерно чувствительный к различным видам внешней стимуляции, например, стороннему шуму, незнакомому запаху и т.п.</p> |
|--|--|

Выше указанные особенности младенческого и раннего развития детей могут свидетельствовать о повышенном риске формирования РАС к 3 годам, что обуславливает необходимость ранней психолого-педагогической помощи, которая может осуществляться в ДОУ в группах кратковременного пребывания, на дому и в группах компенсирующей направленности и должно продолжаться столько времени, сколько потребуется **для формирования минимального уровня социально-коммуникативных и поведенческих навыков, достаточного для участия ребёнка с РАС в групповых занятиях.**

Особенности развития детей дошкольного возраста с РАС

В дошкольном возрасте особенности развития детей с РАС проявляются более отчетливо при наличии значительных индивидуальных различий. У ребёнка 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.

Особенности восприятия:

Свойственна особая *сенсорная гиперсензитивность* (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:

-симультанность восприятия (*единомоментное восприятие информации*), 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 создаёт ряд специальных проблем обучения и воспитания;

-трудности восприятия и усвоения сукцессивно (*последовательное восприятие информации, 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 создаёт 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 симультирования (одновременности), что впоследствии сказывается на развитии высших форм мышления [73: С.31].

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. [73: С.31].

Особенности внимания

У ребенка с РАС 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 чём-либо сконцентрировать, или оно фиксировано на каком-то объекте особого интереса ребёнка и его трудно переключить на другой объект или другую деятельность.

Нарушено также совместное внимание (трудно привлечь внимание ребёнка к какому-то предмету или явлению по инструкции взрослого, а сам ребёнок не стремится разделить своё внимание к чему-то с другими людьми, не переводят взгляд в ту сторону, куда смотрит другой человек) [73: С.29].

Особенности памяти

У большинства детей с РАС наиболее значимым каналом памяти является зрительная память. В то же время, даже при отсутствии гипомнестических расстройств и формально хороших предпосылках накопления опыта, дети с РАС испытывают трудности с произвольной актуализацией хранящейся в памяти информации и её использованием, т.е. формально освоенные навыки чаще всего трудно переносятся в другие условия, другую обстановку, что существенно затрудняет обучение. Очень часто затруднён переход от декларативных форм памяти (прямое запоминание) к процедурным, когда фиксируется связь между явлениями. О в тоже время у некоторых детей отмечается хорошая слухоречевая память. Они запоминают длинные тексты стихотворений и прозы, расположение текстов и соотношение шрифтов на странице, текст аудиозаписи. [29; 54: С.7-8].

Особенности воображения

Нарушения *воображения (символизации)*, являющиеся при РАС диагностическим, 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 [54: С.8].

В игровой деятельности отмечаются специфические особенности, на что указывают многие авторы в частности М.М. Либлинг [20]:

1. *Направленность на аутостимуляцию*, то есть на получение определенных слуховых, зрительных, тактильных и других ощущений. Например, ребенок выкладывает длинные ряды из кубиков, группируя их по цвету, или возит машинку, наблюдая как крутятся ее колеса, или с грохотом скатывает эту машинку с горки и т.п. [20].

2. *Игра с неигровыми предметами*, то есть ребенок отдаётся предпочтение предметами домашнего обихода, не имеющими игровых функций (чулки, шнурки, ключи,

катушки, крышки от кастрюль, веревочки, инструменты для ремонта, бумажки и т.д.), дающими сенсорный эффект (тактильный, зрительный, обонятельный). Любимыми являются такие однообразные манипуляции, как переливание воды, выстраивание предметов рядами, пересыпание песка, (но в песочнице ребенок с аутизмом обычно городков не строит и кулички не лепит, а просто взял горсть песка – и высыпал, еще взял и снова высыпал и т.д.

3. У других детей нередко встречается одержимость «игровым занятием», которую трудно прервать. Но игра таких детей некоммуникативная, ребенок играет в одиночку в обособленном месте. Присутствие других детей игнорируется.

4. *Отсутствие или «свернутость» сюжета.* В игре детей чаще всего нет сюжета; если он все-таки есть, то очень «свернут», нет подробностей, деталей. Это объясняется ограниченностью социального и эмоционального опыта аутичного ребенка, отсутствием его внимания к житейским событиям, непониманию связей между ними. В его памяти и, соответственно, в игре, могут поэтому закрепиться только яркие, аффективно насыщенные моменты. Например, ребенок кидает на пол игрушку, выкрикивая: «Упал! Ударился!», - и на этом игра заканчивается [20].

5. *Ролевая игра по заданному сюжету отличается большой неустойчивостью,* быстро прерывается беспорядочными действиями, либо действиями, не относящимися к игре (пением, разговорами на посторонние темы, исследованием неигровых предметов). В спонтанной игре наблюдается патологическая инертность сюжета и неизменность деталей. Возможны длительные игровые перевоплощения (в основном в животных). Часто подобные перевоплощения носят навязчивый и некритичный характер.

6. *Стереотипность игры.* Содержание игр монотонно, поведение в них однообразно. Дети годами могут играть в одну и ту же игру, рисовать одни и те же рисунки, совершать одни и те же стереотипные действия (включать и выключать свет или воду и т.д.), попытки взрослых прервать эти действия, часто безуспешны [3, 20, 60, 65]. Если в игре и есть элементы сюжета, то они бесконечно повторяются. Крайне затруднено использование предметов-заместителей.

7. *Невозможность вовлечь в свою игру другого человека (взрослого или ребенка).* Чаще всего взрослому сложно включиться в самостоятельную игру аутичного ребенка. Ребенок может просто не обращать на него внимания, либо активно протестует, либо стремиться уединиться. М.М. Либлинг объясняет данное поведение ребенка несформированностью навыков взаимодействия, и его склонностью к стереотипности, к неизменности тех занятий, к которым он привык, которые доставляют ему удовольствие [20].

8. *Невозможность включиться в общую игру или пассивное следование в игре указаниям других детей.* Дошкольник фактически не может играть со сверстниками, играет «рядом», но не вместе. Но, в то же время проявляет потребность в совместной игре, играя с детьми, формально следует правилам, с трудом учитывает обратную связь (как эмоциональную, так и сюжетную), чем и раздражают сверстников, а это, в свою очередь, усиливает неуверенность ребенка.

Может подключиться к совместным играм, но только к простым играм, основанным на аффективном заражении: побегать вместе с другими детьми, покататься с горки. А если принимает участие в играх со старшими детьми, то дети дают ему роли, не требующие инициативы и знания правил игры, а также полностью руководят его действиями, и ребенок выполняет их указания, чаще всего исполняя «пассивно-страдательные» роли: пациента на приеме у врача, ученика в школе и т.п. [20, 60].

У других аутичных детей игровая деятельность совпадает с интересами и увлечениями ребёнка. В совместных играх участия не принимают и не общаются со сверстниками. Игры детей характеризуются - эмоциональной выхолощенностью, отражают зоны страхов, ритуалов. Вместо игры часто имеют место – псевдоинтеллектуальные занятия – рисование схем, планов внутренних строений и т. д. Манипулятивные игры у детей с РАС сохраняются и в более старшем возрасте [66].

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 [45, 47, 48].

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 [66].

Характерны трудности переноса навыков в различные ситуации: ребенок может успешно решать сложные примеры, но затрудняется использовать этот навык в повседневной жизни [54]. 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 [29].

Дети с РАС 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 [29].

У большинства детей с РАС 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 [54: 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 [73: 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 [29, 73];

-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 РАС 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. [38];

- *потребность* в коммуникации искажена, а в тяжёлых случаях фактически отсутствует. Нарушения коммуникативной функции речи со всей отчетливостью проявляются в *отсутствии 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 РАС 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 пытаясь понять, что выражает взгляд другого человека [29; 73: 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 [73: 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 не коммуникативностью. **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 [70: С.249].

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

Особенности развития эмоциональной сферы

Дети с РАС 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, всё 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) [69, 70].

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 РАС 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 [29, 40].

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. [29, 40, 54].

Общей особенностью страхов при РАС 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 [69: 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 отгормозить другие»;

-в определении объёма дневной, недельной нагрузки, структуры дневной нагрузки в частности продолжительности занятий, их временной и деятельностной структуры. Поэтому необходимо помнить, что превышение предела возможностей ребёнка 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) [54, С.6].

Выше перечисленные 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 определённых 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 [54: 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 ребёнка;

-во временной неравномерности усвоения материала в ходе образовательного процесса, т.е. ребёнок может какое-то время не усваивать материал или усваивать его очень медленно, вслед за чем следует скачок, либо успешные периоды чередуются с периодами «застоя» [54: 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 АОП.

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, определённых ФГОС ДО в образовательных областях становится весьма проблематичным» [54: С.5].

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. Поэтому результаты освоения АОП представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования и представляют собой возрастные характеристики возможных достижений ребенка с ОВЗ к концу дошкольного образования.

Реализация образовательных целей и задач Программы направлена на достижение целевых ориентиров дошкольного образования, которые описаны как основные характеристики развития ребенка с ОВЗ. Они представлены в виде изложения возможных достижений воспитанников на разных возрастных этапах дошкольного детства [53: раздел 10.4.].

1.2.1. Целевые ориентиры для обучающихся с расстройствами аутистического спектра

Учитывая, что в раннем возрасте комплексное сопровождение проводится с детьми группы риска по РАС, то есть до установления диагноза, целевые ориентиры определяются *на время окончания этапа ранней помощи* (одновременно на начало дошкольного возраста) *и на время завершения дошкольного образования*.

В каждом случае целевые ориентиры определяются в ФАОП ДО для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья отдельно для **трёх уровней тяжести аутистических расстройств** по DSM-5, в основе которой лежит *тяжесть расстройств и степень необходимой поддержки (коррекции)*» [5: С.7-14; 54: С.10-11, С.138]. Следует заметить, что к детям младенческого и раннего возраста эта классификация не используется.

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 содержания АОП детьми с РАС следует учитывать индивидуальные особенности развития конкретного ребенка и особенности его взаимодействия с окружающей средой.

Уровни тяжести расстройств аутистического спектра

Различают три уровня тяжести расстройств аутистического спектра по DSM-5:

«Третий уровень – потребность в очень существенной поддержке, наиболее тяжёлый уровень. Тяжелая недостаточность речевых и неречевых навыков общения приводит к *серьёзным* нарушениям в функционировании; крайне ограниченное инициирование социальных взаимодействий и минимальный ответ на социальные инициативы других. 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 [54: 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 [54: 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» [54: 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 «даёт частичное представление о неоднородности контингента детей дошкольного возраста с РАС, из неё следует необходимость дифференцированного подхода к формированию образовательной траектории дошкольного образования детей с РАС во всех её составляющих (содержательном, деятельностном и процессуальном). Этим будет обеспечена возможность реализации особых образовательных потребностей аутичных детей дошкольного возраста

и непрерывность перехода к одному из вариантов АОП начального общего образования (НОО) обучающихся с РАС [54: С.11-12].

1.2.2. Целевые ориентиры для детей раннего возраста с повышенным риском формирования расстройств аутистического спектра

Согласно требованиям ФГОС ДО, результаты освоения АОП представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования и представляют собой возрастные характеристики возможных достижений ребенка *с повышенным риском формирования РАС* к 3-м годам [53: раздел 10.4.6.1.].

Целевые ориентиры для детей раннего возраста с повышенным риском формирования расстройств аутистического спектра [53: раздел 10.4.6.1.].

Ребенок:

- локализует звук взглядом и/или поворотом головы в сторону источника звука;
- эмоционально позитивно реагирует на короткий тактильный контакт (не во всех случаях);
- реагирует (останавливается, замирает, смотрит на взрослого, начинает плакать пр.) на запрет («Нельзя!», «Стоп!»);
- выражает отказ, отталкивая предмет или возвращая его взрослому;
- использует взгляд и вокализацию, чтобы получить желаемое;
- самостоятельно выполняет действия с одной операцией;
- самостоятельно выполняет действия с предметами, которые предполагают схожие операции (нанизывание колец, вкладывание стаканчиков);
- демонстрирует соответствующее поведение в ходе выполнения действий с игрушками: бросает мяч, катает машинку, ставит кубики друг на друга, вставляет стержни в отверстия и т.д.;
- самостоятельно выполняет деятельность, включающую два разных действия, например, вынимать, вставлять;
- самостоятельно выполняет деятельность, включающую несколько разных действий, например: вставлять, открывать, вынимать, закрывать;
- завершает задание и убирает материал.
- выполняет по подражанию до десяти движений;
- вкладывает одну – две фигуры в прорезь соответствующей формы в коробке форм;
- нанизывает кольца на стержень;
- составляет деревянный пазл из трёх частей;
- вставляет колышки в отверстия;
- нажимает кнопки на различных игрушках, которые в результате нажатия срабатывают (например, включается свет, издаётся звук, начинается движение);
- разъединяет детали конструктора и др.
- строит башню из трёх кубиков;
- оставляет графические следы маркером или мелком (линии, точки, каракули);
- стучит игрушечным молотком по колышкам;
- соединяет крупные части конструктора
- обходит, а не 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 ребёнка, а которые нужно поискать;
- машет (использует жест «Пока») по подражанию;
- «танцует» с другими под музыку в хороводе;

- выполняет одно действие с использованием куклы или мягкой игрушки;
- решает задачи методом проб и ошибок в игре с конструктором
- снимает куртку, шапку (без застёжек) и вешает на крючок;
- уместно говорит «привет» и «пока», как первым, так и в ответ;
- играет в простые подвижные игры (например, в мяч, «прятки»);
- понимает значения слов «да», «нет», использует их вербально или не вербально (не всегда);
- называет имена близких людей;
- выражения лица соответствуют эмоциональному состоянию (рад, грустен);
- усложнение манипулятивных «игр» (катание машинок с элементами сюжета);
- последовательности сложных операций в игре (например, собирание пирамидки, домика из блоков, нанизывание бус);
- понимание основных цветов («дай жёлтый» (зелёный, синий и т.д.);
- элементы сюжетной игры с игровыми предметами бытового характера;
- прodelывает действия с куклой или мягкими игрушками (с помощью взрослого);
- иногда привлекает внимание окружающих к предметам речью или жестом к желаемому предмету;
- выстраивает последовательности из трёх и более картинок в правильном порядке;
- пользуется туалетом с помощью взрослого;
- моет руки с помощью взрослого;
- ест за столом ложкой, не уходя из-за стола;
- преодолевает избирательность в еде (частично) [53: раздел 10.4.6.1.]

1.2.3. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования обучающихся 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. 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 [53: раздел 10.4.6.2.]:

1.2.3.1. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования обучающихся с РАС с третьим уровнем тяжести аутистических расстройств

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с расстройствами аутистического спектра с третьим уровнем тяжести аутистических расстройств по DSM-5 (третий уровень аутистических расстройств является наиболее тяжёлым и, как правило, сочетается с интеллектуальными нарушениями умеренной (тяжёлой, глубокой) степени и выраженными нарушениями речевого развития [53: раздел 10.4.6.2].

Ребенок:

- понимает обращённую речь на доступном уровне;
- владеет элементарной речью (отдельные слова) или/и обучен альтернативным формам общения;
- владеет некоторыми конвенциональными формами общения (вербально / невербально);
- выражает желания социально приемлемым способом;

- возможны элементарные формы взаимодействия с родителями, другими знакомыми взрослыми и детьми;
- выделяет себя на уровне узнавания по фотографии;
- выделяет родителей и знакомых взрослых;
- различает своих и чужих;
- поведение контролируемо в знакомой ситуации (на основе стереотипа поведения);
- отработаны основы стереотипа учебного поведения;
- участвует в групповых физкультурных занятиях и групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы и т.п.) под руководством взрослых;
- может сличать цвета, основные геометрические формы;
- знает некоторые буквы;
- владеет простейшими видами графической деятельности (закрашивание, обводка);
- различает «большой – маленький», «один – много»;
- выполняет физические упражнения по показу (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута (под контролем взрослых);
- умеет одеваться и раздеваться по расписанию (в доступной форме);
- пользуется туалетом (с помощью);
- владеет навыками приёма пищи [53: раздел 10.4.6.2].

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

Второй уровень тяжести аутистических расстройств может сочетаться с интеллектуальными нарушениями (различной, чаще лёгкой, иногда умеренной степени и нарушениями речевого развития. [53: раздел 10.4.6.3].

Ребенок:

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

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

1.2.3.3. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования обучающихся с РАС с первым уровнем тяжести аутистических расстройств

Первый уровень аутистических расстройств является сравнительно лёгким, часто сочетается с формальной сохранностью интеллекта и речи, хотя во многих случаях интеллектуальные и(или) речевые расстройства отмечаются [53: раздел 10.4.6.4.].

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 тренажёров, батута под контролем взрослых;
- имеет представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
- владеет основными навыками самообслуживания (одеваться /раздеваться, при приёме пищи, в туалете), может убирать за собой (игрушки, посуду);
- 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 реализации АОП

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 [53: раздел 10.5.].

Оценка качества дошкольного образования (соответствия образовательной деятельности, реализуемой ДООУ, заданным требованиям Стандарта и Программы в дошкольном образовании детей с РАС) направлена в первую очередь, на оценивание созданных ДООУ *условий в процессе образовательной деятельности, включая психолого-педагогические, кадровые, материально-технические, финансовые, информационно-методические, управление ДООУ* и т. д. [71: п.1.3.].

АОП не предусматривает оценивание качества образовательной деятельности ДООУ на основе достижения детьми с РАС планируемых результатов освоения Программы.

Целевые ориентиры, представленные в АОП:

- 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 [53: раздел 10.5.2.].

Степень реального развития обозначенных целевых ориентиров и способности ребенка их проявлять к моменту перехода на следующий уровень образования могут существенно варьировать у разных детей в силу различий в условиях жизни и индивидуальных особенностей развития конкретного ребенка.

В соответствии со ФГОС ДО, оценка качества образовательной деятельности по Программе [53: раздел 10.5.2.]:

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

«Программа предоставляет Организации право самостоятельного выбора инструментов педагогической и психологической диагностики развития детей, в том числе, его динамики» [53: раздел 10.5.5.]

Программой предусмотрены следующие уровни системы оценки качества:

- внутреннее самообследование, оценка, самооценка дошкольной образовательной организации

- внешняя оценка Организации, в том числе независимая профессиональная и общественная оценка [53: раздел 10.5.8.].

На уровне образовательной организации система оценки качества реализации Программы решает задачи [53: раздел 10.5.9.]:

- повышения качества реализации программы дошкольного образования;
- реализации требований Стандарта к структуре, условиям и целевым ориентирам основной образовательной программы дошкольной организации;

- обеспечения объективной экспертизы деятельности Организации в процессе оценки качества адаптированной программы дошкольного образования детей с ОВЗ;

- задания ориентиров педагогам в их профессиональной деятельности и перспектив развития самой Организации;

- создания оснований преемственности между дошкольным и начальным общим образованием обучающихся с РАС.

Важнейшим элементом системы обеспечения качества дошкольного образования в Организации является оценка качества психолого-педагогических условий реализации, адаптированной образовательной программы, в предлагаемой системе оценки качества образования на уровне Организации. Это позволяет выстроить систему оценки и повышения качества вариативного, развивающего дошкольного образования в соответствии со Стандартом посредством экспертизы условий реализации Программы [53: раздел 10.5.10.].

Результатом оценивания качества образовательной деятельности формирует доказательную основу для корректировки образовательного процесса и условий образовательной деятельности.

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

ВАРИАТИВНАЯ ЧАСТЬ, формируемая участниками образовательных отношений

Модуль «Наш дом - Южный Урал»

Содержанием АОП может быть *предусмотрено планирование и реализация регионального компонента*. Для отражения специфики географических, экологических, климатических, национально-культурных, демографических условий, в которых осуществляется образовательный процесс дошкольной образовательной организации 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. - 255с.

Цели и задачи реализации модуля

Цели: способствовать развитию личности ребенка с РАС 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. Знакомить детей с историческим прошлым края, родного города. Развивать у дошкольников интерес к родному городу, его достопримечательностям. Дать представления о названии города, улиц, которые рассказывают об историческом прошлом.

4. Приобщать детей к народным промыслам (каслинское литьё, златоустовская гравюра, камнерезное искусство, уральская роспись).

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 и горожан, культурных мероприятиях и социальных акциях.

Планируемые результаты освоения модуля

!!!! Цели, задачи модуля предлагается планировать по результатам диагностического изучения обучающихся с РАС, их возможностей к обучению на «*Основном или Пропедевтическом*» этапах, что может быть в возраст от 5-7 лет.

К концу дошкольного возраста (5-7 лет):

1.Слушает устное поэтическое творчество и положительно относится исполненным педагогом колыбельным песням, потешкам, пестушкам.

2.Пытается рассказывать об увиденном, пережитом в процессе общения с искусством, передает свои впечатления от окружающей действительности в изобразительной деятельности (рисование, лепка) с учетом возможностей ребенка.

3.Имеет представления об уральской природе в разное время года. Знаком с наиболее распространенными на Урале птицами, животными, насекомыми, растениями.

4.Пытается передать свои впечатления от восприятия предметов быта, произведений искусства в изобразительной деятельности (рисование, лепка).

5.Проявляет познавательный интерес к истории развития родного края, видам хозяйствования, особенностям жилища, календарным обрядам, традициям и обычаям среди народов, распространенных на Урале

6.Имеет представления детей о родном городе: гербе, его достопримечательностях и памятных местах, улицах и площадях, предприятиях, архитектурных сооружениях и их назначении (театрах, музеях, дворцах спорта и др.).

II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

ОБЯЗАТЕЛЬНАЯ ЧАСТЬ

2.1. Общие положения

Содержание АОП включает два основных направления коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС [53: раздел 35]:

1.Коррекционная работа по смягчению ключевых симптомов аутизма (качественные нарушения коммуникации и социального взаимодействия, а также ограниченные стереотипные и повторяющиеся паттерны (*шаблоны, образцы*) 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 (освоение содержания образовательных областей). Отсюда следует, что дошкольное образование при РАС *должно начинаться с решения проблем первой коррекционной составляющей с постепенным переходом ко второй, развивающей составляющей.*

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: этап ранней помощи детям с повышенным риском формирования расстройств аутистического спектра в раннем возрасте, начальный, основной, пропедевтический.** Данные этапы определяют содержание коррекционной работы, методические рекомендации по реализации образовательных областей с учетом тяжести аутистических расстройств.

На этапе ранней помощи детям раннего возраста группы риска формирования расстройств аутистического спектра осуществляется специальная коррекция аутистических расстройств и начинается с использования развивающих методов коррекции аутизма. Необходимо заметить, *что помощь* детям **младенческого и раннего возраста с повышенным риском формирования РАС** может осуществляться в ДООУ в группах кратковременного пребывания, на дому и в группах компенсирующей направленности и должна продолжаться столько времени, сколько потребуется *для формирования минимального уровня социально-коммуникативных и поведенческих навыков, достаточного для участия ребёнка с РАС в групповых занятиях.* **Программы помощи в раннем возрасте должны быть строго индивидуальными.** Разрабатываются Программы КРР в соответствии с особенностями свойственными аутизму и каждому ребенку на основе результатов диагностики специалистами ДООУ.

На **начальном этапе** дошкольного образования основным содержанием становится специальная коррекционная работа, тогда как освоение содержания АОП в традиционных образовательных областях становится возможным на **основном этапе** дошкольного образования детей с РАС [53: раздел 46.10].

Основной этап дошкольного образования детей с РАС. [53: раздел 35.1.]

Переход от начального этапа к основному – возраст начала этого перехода, его продолжительность, содержательная и методическая стороны определяются результатами начального этапа, которые, в свою очередь, зависят от уровня тяжести аутистических расстройств, спектра и выраженности сопутствующих расстройств, своевременности диагностики и адекватности характеристик комплексного сопровождения особенностям каждого ребёнка [53: раздел 46.17].

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.*

Пропедевтический этап.

В силу особенностей психики детей с аутизмом хотя бы относительно успешный переход от дошкольного уровня образования к школьному никакая преимущество программ не обеспечит, если в дошкольном возрасте не будет заложена подготовка детей с РАС к школьному обучению. Вопрос заключается лишь в том, какой именно должна быть эта подготовка. Поэтому в АОП выделен *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) [53: раздел 46.18.].

Таким образом в содержательном разделе АОП представлено:

-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, содержание которых осуществляется на основе: Федеральной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ОВЗ; Федеральной образовательной программы дошкольного образования;

– описание системы коррекционно-развивающей работы с детьми с расстройствами аутистического спектра и включает: программу психолого-педагогического обследования детей; перечень программ, технологий, пособий, обеспечивающих осуществление индивидуально ориентированной психолого-педагогической помощи детям с РАС; методические рекомендации по организации КРР с обучающимися с РАС, содержание работы психолого-педагогического консилиума (ППк) дошкольной образовательной организации; мониторинг динамики развития обучающихся, их успешности в освоении АОП ДОУ;

– содержание, основные направления, формы взаимодействия ДОУ педагогического коллектива с семьями обучающихся с РАС;

– содержание взаимодействия ДОУ с социальными партнерами.

Содержание АОП 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 АОП предусмотрено планирование и реализация регионального компонента. 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. (2014).

Таким образом, содержание АОП 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:

– совместную образовательную деятельность, осуществляемую в процессе организации различных видов детской деятельности (игровая, коммуникативная, трудовая, познавательно-исследовательская, продуктивная, музыкально-художественная, чтение художественной литературы);

– образовательную деятельность, осуществляемую в ходе режимных моментов (утренний отрезок времени, прогулка, вторая половина дня)

– самостоятельную деятельность детей;

– образовательная деятельность в семье [52: раздел 24.1, 24.2.; раздел 24.10., раздел 24.17.].

Общий объём обязательной части АОП для обучающихся с РАС рассчитывается с учетом общих характеристик возрастного развития детей, особенностей психофизического развития обучающихся, 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;

– образовательную деятельность с квалифицированной коррекцией социально-коммуникативных и поведенческих трудностей развития детей с РАС, осуществляемую в ходе режимных моментов;

– самостоятельную деятельность детей;

– *взаимодействие с семьями* детей по реализации адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с РАС [53: раздел 35].

Для организации *самостоятельной деятельности* детей в группе создаются различные центры активности (*игровой, литературный, спортивный, творчества, познания, но с учетом особых образовательных потребностей детей с РАС*).

Содержание АОП реализуется в различных формах: фронтальные, подгрупповые и индивидуальное занятия, отработка навыка в повседневной деятельности, в режимных моментах, формирование навыков в рамках *совместной 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 ДОУ

| Совместная образовательная деятельность осуществляемая в процессе организации различных видов детской деятельности | Образовательная деятельность в ходе режимных процессов | Самостоятельная деятельность детей | Взаимодействие с семьями детей по реализации образовательной программы ДО |
|---|--|---|---|
| Основные формы: игра, занятие индивидуальное, в мини-группах, фронтальные занятия; 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 |
| <i>Квалифицированная коррекция социально-коммуникативных и поведенческих трудностей развития детей, обусловленных аутизмом</i> | | | |

Образовательная деятельность имеет специфику и предполагает использование разнообразных форм работы в соответствии с реализуемыми задачами воспитания, обучения и развития ребенка с РАС и направлена на квалифицированную коррекцию социально-коммуникативных и поведенческих трудностей развития детей, обусловленных аутизмом

Ежедневный объем образовательной деятельности определяется расписанием этой деятельности (расписание), которое ежегодно утверждается заведующим. В режиме/распорядке дня предусмотрено *время для проведения занятий*, их продолжительность, длительность перерывов, суммарная образовательная нагрузка для детей раннего и дошкольного возраста, которые определяются СанПиН 1.2.3685-21.

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

2.3.1. Этап ранней помощи детям группы повышенного риска формирования расстройств аутистического спектра в раннем возрасте

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 [53: раздел 46.1-10].

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

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

На этапе помощи в раннем возрасте детям с РАС выделяют 9 приоритетных направлений коррекционно-развивающей работы.

I. Развитие эмоциональной сферы [53: раздел 46.1.]

Эмоциональные нарушения занимают очень важное место в структуре аутистических расстройств не только с клинико-психологических позиций, но в связи с непосредственной связью с тоническим блоком мозга, нарушение которого часто рассматривается как основное при аутизме.

Отдельные задачи эмоционального развития входят в другие приоритетные направления сопровождения:

1.1. Установление эмоционального контакта с аутичным ребёнком – очень важный момент не только в эмоциональном развитии ребёнка с аутизмом, но и его сопровождении в целом.

Для установления эмоционального контакта с ребенком возможно использование стратегии Floor time (Гринспен С., Уидер С), *а также эмоционально-смысловой подход* (Ольга Сергеевна Никольская, Ирина Евгеньевна Гусева, Елена Ростиславовна Баенская).

При эмоционально-смысловом подходе:

-педагог 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 [39: С.142-147]. Вырывающиеся у ребенка на подъеме активности звукосочетания или отдельные слова моментально должны подхватываться взрослым и вводить в контекст взаимодействия.

Они связываются с определенными яркими моментами общей игры, общего удовольствия, приобретая смысл коммуникации. Если эти эпизоды насыщенного эмоционального контакта устойчиво повторяются, то и их вербальные обозначения начинают осмысленно и активно использоваться ребенком. *Поэтому стимуляция речевой активности происходит одновременно с созданием стереотипа игры или хотя бы повторяющегося эпизода игрового взаимодействия.*

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). [39: 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 [39: С.144].*

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.

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

Задачи:

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

1.3. Использование аффективно значимой цели в качестве фактора, организующего поведение (через эмоциональное тонизирование при определённом уровне развития аффективной сферы): например, чтобы получить желаемое, *научиться использовать указательный жест.*

Подкреплением должно стать не только удовлетворение желания, но и похвала другого человека, и нужно стремиться к тому, чтобы постепенно она стала более важной, чем материальный результат.

II. Развитие сенсорно-перцептивной сферы» [53: раздел 46.2.].

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

Содержание направления включает 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».

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.

Принято выделять некоторые исходные: **сенсорные** (ощущения) и **перцептивные** (восприятие) процессы, которые являются наиболее простой формой познавательной деятельности, лежащей в основе построения целостного образа и поведения.

Ощущения (первоначальный источник чувственного познания) и восприятие - это основной поставщик знаний. Благодаря им человек отличает предметы и явления по цвету, по запаху, температуре, величине, объёму и другим признакам.

Перцептивные действия — это действия, направленные на *получение, анализ и уточнение сенсорной информации*. Овладение **перцептивными действиями** ложится в основу умственного развития на первых этапах онтогенеза.

Существенным компонентом восприятия являются **моторные процессы**: движение руки, глаз, слух.

Перцептивные действия реализуют сенсорное воспитание, которое является основой становления всех видов детской деятельности и фундаментом познания окружающего мира.

Для детей с **повышенным риском формирования РАС** свойственны **различные уровни сензитивности** (чувствительности). У части детей может быть повышенная чувствительность к стимулам той или иной модальности, не учитывая данную особенность можно спровоцировать нежелательные поведенческие реакции и предпосылки к формированию страхов, *поэтому работа по сенсорному развитию должна проводиться с учетом индивидуальных особенностей восприятия ребенка.*

2.1. Зрительное восприятие: [53: раздел 46.2.1.]

Задачи:

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

предметы (игрушки), имеющие разные функциональное назначение (мяч, машинка, кубик и т.д.);

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

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

2.3. Тактильно-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).

2.4. Восприятие вкуса

Задачи:

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

2.5. Восприятие запаха

Задачи:

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

2.6. Формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина)

Задачи:

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

2.7. Формирование полисенсорного восприятия

Задачи:

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

III. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности [53: раздел 46.3.]. Работа по формированию предпосылок интеллектуальной деятельности является обязательной составляющей комплексного сопровождения детей с РАС. Она особенно важна в случае тяжёлых и осложнённых форм РАС и **должна начинаться как можно раньше**. Основное содержание представлено в АОП ДОУ в разделе 2.7.3.7.

IV. Формирование и развитие коммуникации [53: раздел 46.4.].

Освоение содержания этого приоритетного направления проводится в процессе взаимодействия детей с ближним социальным окружением, и рассматривается как **основа:**

-формирования потребности в общении, форм и способов общения, а в дальнейшем, -игровой деятельности или её предпосылок, основ развития личности ребенка с аутизмом.

Несмотря на то, что целевой группой Программы являются дети с РАС, задачи, которые решаются в развивающей работе с детьми раннего возраста в той или иной степени актуальны для всех детей, как уже имеющих выявленные нарушения развития различного генеза, так и находящихся в группе риска.

Таким образом, имеются как общие задачи, безотносительно специфики нарушений, так и те, которые ориентированы на особенности развития детей группы риска по формированию РАС.

Диагностика генеза наблюдаемых нарушений развития также является одной из важнейших задач этапа ранней помощи.

Основопологающим является формирование способов принятия, установления и поддержания контакта ребенка с педагогическим работником и научение малыша приёмам взаимодействия с ним.

Большую роль играет эмоциональный контакт с педагогическим работником. *Несмотря на то, что целевой группой Программы являются дети с РАС, задачи, которые решаются в развивающей работе с детьми раннего возраста в той или иной степени актуальны для всех детей, как уже имеющих выявленные нарушения развития различного генеза, так и находящихся в группе риска.*

Таким образом, имеются как общие задачи, безотносительно специфики нарушений, так и те, которые ориентированы на особенности развития детей группы риска по формированию РАС.

Диагностика генеза наблюдаемых нарушений развития также является одной из важнейших задач этапа ранней помощи.

Содержание этого приоритетного направления коррекционно-развивающей работы подразделяется на:

4.1. Формирование потребности в коммуникации [53: раздел 46.4.1.].

Развитие эмоциональных средств общения ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником.

Задачи:

-формировать потребность в общении с близким взрослым в процессе удовлетворения физических потребностей ребенка;

-формировать у ребенка эмоциональную отзывчивость через теплые эмоциональные отношения с матерью, чувства доверия и привязанности к близким взрослым;

-создать условия для пробуждения у ребенка ответных реакций на контакт с ним близкого взрослого;

-формировать эмоционально-личностные связи ребенка с близкими взрослыми, положительное взаимодействие между матерью и младенцем: синхронность, взаимность, совместное изменение поведения, настроенность друг на друга;

-стимулировать установление и поддержание контакта ребенка с близким взрослым глаза в глаза, улыбки и вербализации, развитие ритмического диалога;

-укреплять визуальный контакт ребенка с близким взрослым в процессе телесных игр;

-формировать умение фиксировать взгляд на близком взрослом;

-формировать умения прослеживать взглядом за близким человеком, его указательным жестом как основного вида предпосылок проявления внимания к совместному действию.

4.2. Развитие взаимодействия ребенка с педагогическим работником и другими

детьми.

Задачи:

- создавать предпосылки для возникновения у ребенка ощущения психологического комфорта, уверенности и раскрепощённости в новом пространстве, с новыми людьми;
- формировать навыки активного внимания;
- формировать умение отслеживать источник звука взглядом и/или поворотом головы в сторону источника звука;
- вызывание реакции на голос поворотом головы и взглядом в сторону говорящего;
- формировать поддержание эмоционального контакта со взрослым и концентрацию внимания ребёнка на контакте в процессе игрового и речевого взаимодействия;
- вызывать у ребёнка эмоционально положительные голосовые реакции и устанавливать на их основе контакт;
- вызывать эмоционально положительное реагирование на социально-коммуникативные игры, пение взрослого с использованием разнообразных игрушек и игр;
- создавать возможность совместных действий с новым взрослым (педагогом);
- стимулировать взгляд на объект, на который указывает и смотрит взрослый;
- формировать толерантное отношение и (по возможности) интерес к другим детям,
- вызывать интерес к совместным действиям со сверстником в ситуации, организованной взрослым (активными движениями, музыкальными играми, предметно-игровым, продуктивным видам деятельности);
- формировать умение непродолжительное время играть рядом со сверстником;
- совершенствовать умения действовать по подражанию взрослому и сверстнику.

4.3. Развитие основ социального поведения (предпосылок учебного поведения, профилактика /коррекция проблемного поведения) [53: раздел 46.4.3.]:

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

V. Речевое развитие [53: раздел 46.5.]

Специфические нарушения развития ребенка значительно препятствуют и ограничивают его полноценное общение с окружающими.

У детей с повышенным риском формирования РАС отсутствует или слабо выражена потребность в коммуникативных связях, имеются трудности выбора и использования форм общения, включая коммуникативную речь и целенаправленность речевой деятельности.

У детей целевой группы *наблюдается несформированность языковых средств и/или недоразвитие речи и её функций, прежде всего, коммуникативной, а также познавательной, регулирующей.*

Помнить, что в раннем возрасте проблемы речевого развития чаще требуют психологической коррекции, чем логопедической помощи.

В связи с этим, обучение детей речи и коммуникации должно включать целенаправленную психолого-педагогическую работу *по формированию возможностей общения, его вербальных и невербальных средств.*

Цель речевого развития – формирование коммуникативных и речевых навыков с

использованием средств вербальной и невербальной коммуникации, умения пользоваться ими в процессе общения и социального взаимодействия.

Индивидуальная программа КРР должна быть представлена следующими разделами: *развитие потребности в общении, развитие понимания речи и развитие экспрессивной речи.*

5.1. 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 с речевым сопровождением, используя элементарные жесты во взаимодействии с педагогом;
- учить использовать доступные средства коммуникации со взрослым (жесты, слова: «привет, пока, на, дай»);
- стимулировать речевые проявления и инициативу детей: обращения, просьбы, требования;
- стимулировать речевые реакции в процессе общения с близким взрослым.

5.2 Развитие понимания речи:

Задачи:

- стимулировать внимание ребёнка к звучащей речи взрослого, интонации, голосу, зрительному восприятию ребенком говорящего, дополняя речь естественными жестами, мимикой, указаниями на предметы;
- активизировать восприятие речи на слух, называя новые звуки, слоги, слова, связанные с предметом, игрушкой, которая привлекает ребенка, на которую он направляет свой взгляд;
- создавать условия для развития слухового восприятия при использовании различных игр с музыкальными игрушками;
- формировать умение находить близко расположенный предмет, который называет взрослый;
- учить по просьбе находить и приносить игрушку, которая расположена далеко от ребенка;
- создавать условия для восприятия различных интонаций речевых высказываний (побуждающих, одобрительных, строгих, запрещающих), подкрепляя интонацию соответствующей мимикой лица и естественными жестами;
- учить выполнять запрет: «Нельзя!», «Стоп!»;
- формировать взаимосвязь между движением и его словесным обозначением, комментируя действия ребенка и собственные движения речью;
- учить выполнять просьбы, подкрепленные жестом: «Дай!»;
- учить выполнять простые инструкции сопровождаемые, соответствующим жестом: «иди ко мне», «сядь» и т.д.;
- учить выполнять простые инструкции, предъявляемые без жеста;
- учить детей слушать песенки взрослого, стихи, фиксировать взгляд на артикуляции взрослого;
- активизировать речевые реакции детей, совместно рассматривая предметы, игрушки, картинки и т.д.;
- учить показывать по просьбе знакомые предметы и их изображения.

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

Задачи:

- стимулировать использование жеста, указывающего на желаемый объект, чтобы 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 подражать действиям губ взрослого в русле простой артикуляционной гимнастики;
- побуждать к звукоподражанию;
- создавать условия для активизации детей к речевым высказываниям в результате действий с игрушками («паровоз – ту-ту», «самолет - ууу»);
- учить детей отвечать на вопросы: «Хочешь пить?» – «Да», «Нет», «Хочу», «Не хочу»; выражать свои потребности словом: «Дай пить», «Хочу сок», «Хочу спать» (в дальнейшем – с обращением).

VI. Профилактика формирования проблем поведения и их коррекция [53: раздел 46.6.].

В возрасте до трёх лет у любого ребёнка возможности обозначить своё отношение к происходящему с ним и в окружении ограничены, поэтому в этих целях нередко используются *крик, плач, агрессия, аутоагрессия* и другие проявления проблемного поведения, и это, в принципе, можно рассматривать как естественную реакцию для данного возраста.

В связи с тем, что при аутизме выражена склонность к формированию стереотипий, частые повторения таких эпизодов приводят к фиксации нежелательного поведения и, следовательно, уменьшение частоты проявлений проблемного поведения в раннем детстве делает такую работу не только коррекционной, но и, во многом, профилактической.

Очень важно, чтобы к работе с проблемами поведения (как и в целом к сопровождению детей с РАС) как можно раньше привлекались родители и другие члены семей, в которых есть дети с аутизмом, поскольку в этот период ребёнок, в основном, находится в семье (больше, чем в любом другом возрасте).

Коррекционную работу с проблемами поведения в раннем возрасте следует строить в русле развивающих, эмоционально ориентированных методов.

Элементы поведенческих подходов следует вводить по мере необходимости и выяснения особенностей психологического профиля ребёнка.

Можно выделить основные составляющие психолого-педагогического сопровождения:

1. *Создание эмоционально положительной атмосферы в окружении ребёнка* исключительно важно не только в плане профилактики и коррекции проблем поведения, но для развития ребёнка в целом. Положительные эмоции способствуют повышению общего (в том числе, психического) тонуса, создают благоприятный фон для установления контакта и развития взаимодействия, общения с ребёнком;

2. *Установление эмоционального контакта также нужно для всех направлений сопровождения, но в рамках ранней помощи* – особенно важно, необходимо, так как эмоциональный контакт ребёнка с аутизмом с взрослым (прежде всего, с матерью) делает приобретённые навыки более стойкими, не требующими постоянного подкрепления, ориентирует на естественные, эмоциональные формы поощрения / подкрепления;

3. Следует принимать во внимание, что сходные поведенческие проявления могут носить эндогенный характер, (т.е. обусловленными процессами в самом организме), что требует медикаментозного лечения и не быть связанными с внешними обстоятельствами.

Стереотипии, которые традиционно считаются одной из форм проблемного поведения, в силу их особого положения в клинико-психологической структуре рассматриваются отдельно. В этом случае необходима консультация с врачом – детским психиатром.

Установление функции проблемного поведения необходимо проводить для определения конкретного направления помощи.

Функция проблемного поведения: избегание неприятного (нарушение привычного стереотипа, непонимание происходящего, общение в некомфортной для ребёнка форме, непривлекательное занятие, сверхсильные сенсорные стимулы, внутренний дискомфорт и получение желаемого).

4. Необходимо в соответствии с используемым коррекционным подходом и с учётом индивидуальных особенностей ребёнка разработать программу по предупреждению ситуаций, провоцирующих проблемное поведение (например, обучение адекватным способам обозначать свои желания: не криком или плачем, а указательным жестом и т.д.).

В случае возникновения эпизода проблемного поведения:

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

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

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

6.1. Коррекция стереотипий (*стереотипия* - это любое бесцельное повторяющееся движение, звуки или слова) в раннем возрасте требует особого внимания по нескольким причинам:

– в раннем возрасте в определённый период стереотипии свойственны типичному развитию;

– стереотипии возможны не только при аутизме, но и при других нарушениях развития (например, при умственной отсталости, ДЦП).

Двигательные стереотипии — прыжки, раскачивания, пробежки, хлопки, взмахивания, потряхивания руками, перебирание пальцами, вращение руками, хождение на носочках и т.д. Оральные стереотипии: повторяющиеся движения губами, языком.

Сенсорно-двигательные стереотипии — дети перебирают пальчиками у глаз; смотрят на руки; кружатся вокруг своей оси; надавливают пальцами на глаза; прищуривают глаза (когда смотрят на свет); стучат по различным поверхностям; ощупывают поверхности.

Действия с частями объектов или нефункциональными компонентами игрового материала - раскручивание колес; пересыпание песка; переливание воды; открывание - закрывание глаз у кукол.

Речевые стереотипии - повторяющиеся вокализации, слова, фразы.

Стереотипные действия тонизируют ребенка, вовлекая в привычный ритм, помогают ему успокоиться и снять перевозбуждение.

Стереотипии усиливаются, когда малыш испуган, когда ему «нехорошо», тревожно, и это дает ему возможность заглушить ощущение дискомфорта, к которому он склонен из-за своей особой ранимости в сенсорной и социальной среде, и из-за трудностей приспособления к меняющимся обстоятельствам.

6.2. Общий алгоритм работы со стереотипиями в раннем возрасте.

Это:

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

Отнесение стереотипий *с возрастными особенностями или проявлениями нарушений развития*, возможное наличие связи с аутизмом.

Вот несколько возможных причин и гипотез, объясняющих стереотипии:

Чрезмерная стимуляция: Стереотипии помогают блокировать лишнюю сенсорную информацию из окружающего мира и избежать перегрузки.

Недостаточная стимуляция: Стереотипии могут предоставлять дополнительную сенсорную стимуляцию, когда это необходимо.

Уменьшение боли: Повторяющиеся удары головой или по телу могут уменьшить общее чувство боли. Существует гипотеза, что стереотипии освобождают бета-эндорфины, которые действуют как анестезия или вызывают удовольствие.

Управление эмоциями: Как отрицательные, так и положительные эмоции могут вызвать «всплеск» стереотипий. Мы все видели такие реакции на радость или восторг как прыжки или тряска кистями рук.

Недовольство или злость могут усилить стереотипии до такой степени, что они могут стать опасными.

Саморегуляция. Некоторые стереотипии являются способом утешить себя или успокоиться. Так многие младенцы сосут пальцы, чтобы расслабиться.

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.

2. Как уменьшить стереотипии?

А) Можно разнообразить среду ребенка, его обстановку, «насытить» ее, чтобы у него появилось больше возможностей занять себя чем-то.

Б). Отвлечь ребенка, если заметили появление стереотипий, переключать его внимание на что-либо другое, *предложите замену, которая будет более привлекательной!*

В). Использовать *физические упражнения, подвижные игры, прыжки на батуте*

Г). ***Присоединитесь к стереотипии!*** Например, если ребенок вращает тарелки, начните тоже вращать тарелки. Если ребенок раскачивается, начните тоже раскачиваться рядом с ним. Если ребенок расставляет предметы в определенном порядке начните с ним расставлять предметы.

3. Собственно коррекционная работа с обязательным привлечением к ней семьи

Внимание. Если моторная стереотипия направлена на самоповреждение – расцарапывание кожи, щипки до синяков, шишки на лбу – медицинская помощь нужна срочно.

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

VII. Развитие двигательной сферы и физическое развитие [53: раздел 46.7].

Психомоторный уровень развития нервно-психического реагирования становится при типичном развитии ведущим после трёх лет и остаётся таковым до 5-7 лет, однако базис его развития – и в норме, и при различных нарушениях - *закладывается в раннем детстве.*

Именно поэтому у ребёнка с повышенным риском формирования РАС двигательная сфера должна быть в поле внимания родителей и сотрудников ДОО.

Детям с аутизмом могут быть свойственны различные уровни двигательной активности, от гиперактивности до выраженной двигательной заторможенности, неравномерность развития двигательной сферы, например, несоответствие развития тонкой и общей моторики, различия между возможностями произвольной и спонтанной двигательной активности.

Это направление сопровождения включает:

- формирование предметно-манипулятивной деятельности (ПМД),*
- развитие предметно-практической деятельности (ППД),*
- общефизическое развитие,*
- подвижные игры и плавание.*

7.1. Формирование предметно-манипулятивной деятельности (ПМД)

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;
- 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 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 двух-трёх форм);
- учить использовать музыкальную игрушку, нажимая на разные кнопки указательным пальцем и прослушивая разные мелодии;

7.2. Формирование предметно-практических действий (ППД)

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 начинать 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, перекладывание* 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».

Действия с материалами

Задачи:

- формировать умения: сминать, разрывать, размазывать, разминать, пересыпать, переливать, наматывать различный материал;
- знакомить со свойствами отдельных материалов (мягкий, твёрдый, текучий, сыпучий, пластичный и др.)

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

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 ёмкости / в ёмкость, перекладывать предметы из одной ёмкости в другую;
- учить вставлять предметы в отверстия, нанизывать предметы на стержень, нить;
- активизировать ППД (хватания, бросания, нанизывания, вращения и др.) при использовании совместных или подражательных действий (*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 колёсах (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».

7.3. Общефизическое развитие раздел [53: раздел 46.7.3.]

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;
- учить детей ползать по ковровой дорожке, доске, по наклонной доске, залезать на горку с поддержкой взрослого и самостоятельно спускаться с нее;
- продолжать совершенствовать навык проползать через что-то (ворота, обруч) и перелезать через что-то (гимнастическая скамейка, бревно);
- учить перешагивать через легко преодолимое препятствие (ручеек, канавку, палку).
- учить детей играть с мячом («лови – бросай», бросать в цель и т.д.);
- формировать умения удерживать предметы (игрушки) двумя руками, производить с

ними некоторые действия (мячи, рули, обручи).

- создавать условия для овладения умением бегать;
- учить ходить по лесенке вверх со взрослым, а затем и самостоятельно;
- формировать у детей потребность в разных видах двигательной деятельности;
- развивать у детей координацию движений;
- учить выполнять физические упражнения без предметов и с предметами;
- учить выполнять упражнения для развития равновесия;
- учить детей ходить по «дорожке» и «следам»;
- учить переворачиваться из одного положения в другое: из положения «лежа на спине» в положение «лежа на животе» и обратно;
- учить детей прыгивать с высоты (с гимнастической скамейки – высота 15-20 см);
- учить детей подползать под веревку, под скамейку;
- формировать правильную осанку у каждого ребенка;
- тренировать у детей дыхательную систему;
- создавать условия в группе для эффективной профилактики простудных и инфекционных заболеваний и для закаливания организма.

7.4. Подвижные игры

Задачи этого подраздела тесно связаны с задачами направления «Предпосылки развития игровой деятельности», хотя представленность игровых моментов в совместной двигательной активности может быть очень разной.

В ходе совместной двигательной активности облегчается формирование понимания мотивов деятельности других участников; преследуются следующие *задачи*:

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

7.5. Плавание

В этот подраздел включены водные процедуры и начальный этап обучения плаванию, поскольку оно оказывает необходимое 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.

Основные задачи подраздела:

- создавать условия для положительного отношения к воде,
- учить не бояться воды и спокойно входить в бассейн,
- окупаться 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,
- создавать условия для выполнения действий бросания и хватания игрушек в воде, удерживаться в воде при использовании вспомогательных средств (круга, пояса) при поддержке взрослого.

7.6. Формирование произвольного подражания и предпосылок игровой деятельности. Произвольное подражание и игра для детей дошкольного возраста являются естественными формами деятельности, освоения окружающего мира.

При аутизме развитие этих и других *имплицитных* (скрытое, неявное) способов познания мира затруднено (в тяжёлых случаях спонтанно фактически не развивается) (*эксплицитный*: латинские корни *explicitum* – «явно выраженный», «развернутый», французская смысловая основа *explicite* – однозначно «явный»).

Трудности связаны, прежде всего, с основными признаками аутизма, поэтому развитие игры, выбор её видов и форм должны опираться на актуальный уровень и зону ближайшего развития ребёнка в коммуникации, речевом развитии, памяти, внимании, воображении, моторике и др.

Вектор развития / обучения игровой деятельности следует естественной логике:

- подражание;
- игра манипулятивная, символическая;
- социально-имитативная, ролевая, сюжетная (возможны варианты в связи с индивидуальными особенностями).

В раннем возрасте основными задачами этого направления являются:

-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 колёсах (катать каталку, катать коляску с игрушкой, и др.);

-учить детей выполнять движения и действия по подражанию действиям взрослого;

-учить обучающихся выполнять двигательные упражнения по образцу и речевой инструкции.

Основные рекомендации по обучению игре обучающихся с РАС раскрыто в АОП ДОУ в разделе 2.7.3.11.

VIII. Формирование навыков самообслуживания и бытовых навыков [53: раздел 46.8.]

Трудности усвоения жизненных компетенций являются одной из основных проблем в достижении хотя бы элементарного уровня целей сопровождения лиц с аутизмом.

Навыки, сформированные в раннем детстве, хорошо закрепляются (при аутизме - тем более, в силу склонности к формированию стереотипов), поэтому начинать обучение в этой сфере следует, по возможности, раньше.

А). Очень важно подчеркнуть, что здесь (как и в случае коррекции проблем поведения) **необходимо единство позиций и действий профессионалов и семьи.**

Б). Наиболее существенным является **создание условий для участия ребёнка в исполнении повседневных бытовых действий** (одевание/раздевание, приём пищи, различные гигиенические процедуры и др.):

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

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

Основные рекомендации по обучению навыкам самообслуживания и бытовым навыкам обучающихся с РАС раскрыто в АОП ДОУ в разделе 2.7.3.3.

IX. Формирование навыков самостоятельности [53: раздел 46.9.]

Формирование навыков самостоятельности – одна из главных задач коррекционной работы с аутичными детьми, поскольку без достаточной самостоятельности в быту удовлетворительный уровень социализации и независимости в жизни недостижимы.

У детей с высоким риском развития аутизма в раннем возрасте возможности развития самостоятельности различны как в силу формирующихся аутистических расстройств, так и в силу возраста.

Незрелость симптоматики затрудняет выделение *непосредственных причин, препятствующих развитию самостоятельности*, однако начинать это приоритетное направление сопровождения *следует как можно раньше, при появлении первой же возможности*.

Существует несколько причин, лежащих в основе трудностей, препятствующих развитию самостоятельности при РАС. Для выявления причин рекомендуется использовать *наблюдение за поведением ребенка в различных ситуациях и выполнением различных инструкций*.

Причины трудностей ребенка:

1. Эмоциональная зависимость от другого человека. Это проявляется в том, что ребёнок выполняет задание только в присутствии взрослого (родителя, специалиста), который фактически в выполнении задания никакого участия не принимает.

Непосредственной причиной может быть симбиоз с матерью или со специалистом (в основе – несоблюдение дистанции в отношениях при установлении эмоционального контакта) или включение взрослого при выполнении задания *симульный (одновременный) комплекс* (особенно если имело место комментирование действий ребёнка).

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

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

Развитие самостоятельности может *быть связано с обучением бытовым навыкам, развитием предпосылок интеллектуальной деятельности, занятиями по физическому развитию и другими приоритетными направлениями* этого возрастного периода, с организацией отдельных занятий или дня в целом.

!!! Основным методическим приёмом формирования навыков самостоятельности является использования визуальных расписаний различных по форме и объёму.

Виды визуальной поддержки обучающихся с РАС раскрыты в АОП ДОУ в разделе 2.7.3.10.

Х. Общие рекомендации для разработки программы коррекционно-развивающей работы с обучающимся с повышенным риском формирования РАС

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

Познавательное развитие представлено в направлениях *«сенсорное развитие», «формирование предпосылок интеллектуальной деятельности»* и других.

Выделение «представлений об окружающем мире» как самостоятельной темы в раннем возрасте у детей группы риска по РАС преждевременно: сначала необходимо создать возможности его познания (что особенно относится к социальному миру).

Тем не менее, с формированием представлений об окружающем мире могут быть связаны многие направления сопровождения (*сенсорное, коммуникативное, речевое,*

физическое развитие).

Соответствующая специальная задача не ставится, поскольку её содержание и возможности решения фактически полностью определяются успехами коррекционно-развивающей работы и некоторых других направлений сопровождения.

То же относится к художественно-эстетическому развитию: полноценному выделению этого приоритетного направления (в дальнейшем образовательной области) препятствует неготовность подавляющего большинства детей группы риска по РАС к соответствующей деятельности по *социально-коммуникативному, речевому развитию, уровню сформированности активного внимания и др.*

Примерное содержание индивидуальной программы коррекционно-развивающей работы с ребенком раннего возраста с повышенным риском формирования РАС раскрыто в **Приложении 7**.

2.3.2. Начальный этап дошкольного образования обучающихся с РАС

Основным содержанием **на начальном этапе** становится специальная коррекционная работа [53: раздел 35.]

Направления и основные задачи коррекционно-развивающей работы (КРР) на данном этапе раскрыты Федеральной адаптированной образовательной программой для обучающихся с ОВЗ.

Основные направления КРР [53: раздел 46.10.].

1. Формирование и развитие коммуникации обучающихся с РАС

Уровень собственных коммуникативных резервов у детей с аутизмом может быть очень разным: в тяжелых случаях он фактически отсутствует, в наиболее лёгких формально сохранен, но всегда искажён (ребёнок задаёт вопросы, но не для того, чтобы получить ответ; речь формально сохранна, но не используется для общения) [53: раздел 46.10.].

Алгоритм формирования коммуникации:

1. Установление взаимодействия с аутичным ребёнком - первый шаг к началу коррекционной работы. Особенно при тяжёлых и осложнённых формах РАС у ребёнка нет мотивации к взаимодействию с другими людьми.

2. Установление эмоционального контакта также может быть первым шагом в коррекционной работе, если у ребёнка есть достаточные сохранённые резервы эмоционального реагирования.

3. Произвольное подражание большинству детей с аутизмом исходно не доступно. Следует отработать навык произвольного подражания как можно раньше, так как он важен не только как форма взаимодействия, но и как имплицитный способ обучения. Могут быть использованы как методы АВА (прикладного анализа), так и развивающих подходов.

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

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

6. Использование конвенциональных форм общения, т.е. принятые формы общения при встрече, прощании, выражения благодарности и т.

Конвенциональные формы общения можно использовать в целях формирования и развития сложного для детей с аутизмом навыка обращения: переход от «Здравствуйте!» к «Здравствуйте, Мария Ивановна!» создаёт базу для обращения в других ситуациях. Невербальные эквиваленты конвенциональных форм общения используются не только в случае отсутствия звучащей речи, но как средство амплификации вербальных форм.

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

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

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

10. Использование альтернативной коммуникации.

II. Коррекция нарушений речевого развития

Нарушения речевого развития встречаются во всех случаях аутизма, их коррекция исключительно важна, поскольку речь не только ведущая форма коммуникации, но также играет очень важную роль в развитии мышления, эмоциональной сферы, деятельности.

Генез речевых нарушений у детей с РАС неодинаков, проявления чрезвычайно разнообразны: от мутизма до нарушений коммуникативной функции речи при её формально правильном развитии.

Направления работы по речевому развитию охватывают весь спектр нарушений РАС, и в каждом случае необходимо использовать то, что адекватно потребностям данного ребёнка [53: раздел 46.11.]:

46.11.1. Формирование импрессивной речи.

Задачи:

- 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.

46.11.2. Обучение экспрессивной речи.

Задачи:

- подражание звукам и артикуляционным движениям, повторение слогов и слов;
- называние предметов;
- обучение выражать свои желания при помощи звуков и слов (возможно, что сначала – как переходный этап - невербально);
- обучение выражать согласие и несогласие;
- обучение словам, выражающим просьбу;
- обучение называть действия, назначение предметов;
- развивать умение отвечать на вопросы «Для чего это нужно?», «Что этим делают?», «Зачем это нужно?», «Чем ты (например, причёсываешься)?»;
- развивать умение отвечать на вопросы о себе;
- обучение пониманию признаков предметов (цвета, формы и др.);
- развивать умение отвечать на вопросы «Где?» и другие, связанные с пространственным восприятием, и выполнять соответствие инструкции;
- увеличение числа спонтанных высказываний.

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

Задачи:

- формирование основ коммуникативной функции речи (при предварительно сформированной потребности в коммуникации);
- конвенциональные формы общения (принятые формы общения при встрече, прощании, выражения благодарности и т.п.);
- навыки коммуникации в сложной ситуации (например, если ребёнок остался без сопровождения);
- навыки речевого общения в различных жизненных ситуациях;
- развитие навыков диалога, речевого *реципрокного* (возвращающийся, взаимный) *взаимодействия* (реципрокный разговор - это определенный вид диалога по правилам, заданным педагогом. Например, это отражение ребенком фразы или предложения, которое педагог сформулировал по своей картинке (собака), а у ребенка картинка кошки. Педагог говорит: «У меня собака». Ребенок говорит: «У меня кошка». Педагог говорит: «Собака черная». Ребенок говорит: «Кошка коричневая» и т.д.)

46.11.4. Развитие речевого творчества:

Задачи:

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

III. Развитие навыков альтернативной коммуникации [53: раздел 46.12.]

В части случаев РАС развитие экспрессивной речи затруднено и оказывается отсроченным на неопределённое время. Во многих случаях это связано с тяжестью аутистических расстройств. Известно, что отсутствие устной речи становится препятствием в развитии коммуникации как таковой, поэтому предлагается использовать различные способы альтернативной коммуникации, что действительно позволяет реализовать потребность в общении.

Данные о том, что использование альтернативной коммуникации стимулирует развитие устной речи, **неоднозначны**. Поэтому решение о целесообразности обучения ребенка с РАС способам альтернативной коммуникации должно приниматься индивидуально в каждом случае на основании результатов комплексной диагностики.

IV. Коррекция проблем поведения

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

Проблемы поведения могут корректироваться с использованием прикладного анализа АВА (прикладного анализа поведения), где исходят из того, что такое поведение всегда выполняет определенную функцию, т.е. актом проблемного поведения ребёнок с аутизмом осознанно или неосознанно сообщает нам какую-то информацию. Установив функцию проблемного поведения, можно подобрать средства, предотвращающие (что лучше) или прекращающие это поведение [53: раздел 46.13.].

!!! Рекомендации по коррекции проблем поведения, обучающихся с РАС раскрыты в АОП ДОУ в разделе 2.7.3.8.

V. Коррекция и развитие эмоциональной сферы

Эмоциональные нарушения занимают очень важное место в структуре аутистических расстройств. Отдельные задачи эмоционального развития включены в другие образовательные направления, но целесообразно специально выделить **основные направления эмоционального развития** обучающихся с РАС [53: раздел 46.14.]:

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

Задачи:

- формирование способности выделять и адекватно оценивать внешние признаки эмоционального состояния других людей, использовать эти признаки как предикторы их поведения;
- развитие способности к использованию в качестве эмоционального значимой оценки собственного поведения и поведения других людей социально принятых критериев;
- развитие способности к эмоциональному резонансу, в перспективе – к сопереживанию, сочувствию, состраданию;
- формировать умение выделять определённые явления окружающего мира (голоса людей и их лица, звуки музыкальных инструментов, природные и бытовые звуки, картины природы и др.), связывая их с тем или иным эмоциональным смыслом (используя различные приёмы, например, эмоциональное заражение, эстетическое воздействие) [53: раздел 46.14.].

VI. Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам [53: раздел 46.15.]

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

Обычно такого рода обучение происходит в семье, но в случае аутизма родители и другие близкие, несмотря на значительные усилия, очень часто не могут достичь желаемого без помощи специалистов [53: раздел 46.15.]

!!! Рекомендации по организации обучения навыкам самообслуживания и бытовым навыкам, обучающихся с РАС раскрыты в АОП ДОУ в разделе 2.7.3.3.

VII. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности

Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности является обязательной составляющей комплексного сопровождения детей с РАС [53: раздел 46.16.].

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

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

Независимо от оценки когнитивной сферы ребенка с РАС, отрабатывать, в первую очередь, такие простейшие операции **как соотнесение и различение.**

Используются следующие виды заданий:

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

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

деятельности, которая формируется у дошкольника с аутизмом в процессе индивидуальных занятий со взрослым, и далее – в ходе игровых занятий в малой группе ДОО.

Однако, ведущим направлением формирования предпосылок интеллектуальной деятельности у дошкольника с РАС с точки зрения развивающих подходов является **формирование произвольности, развитие возможности к организации собственного внимания и поведения.**

Резюме.

По мере решения проблем коррекционной составляющей специалисты ДОО осуществляют постепенный переход к планированию содержания программ в традиционных образовательных областях (*социально-коммуникативном, познавательном, речевом, художественно-эстетическом и физическом развитии*).

Задачи и содержание образования (обучения и воспитания) по образовательным областям раскрыто в Содержательном разделе Федеральной образовательной программы дошкольного образования, предусмотренное для освоения в каждой возрастной группе детей в возрасте от двух месяцев до семи - восьми лет.

Педагоги ДОО отбирают содержание по образовательным областям на основе учета возможностей и возраста обучающихся с РАС.

2.3.3. Основной этап дошкольного образования обучающихся с РАС

На основном этапе коррекционная работа продолжается и в форме специальных коррекционных занятий, и в форме введения коррекционной **составляющей в программы основных образовательных областей.**

Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие»

Основные задачи КРР по социально-коммуникативному развитию [53: раздел 35.1.]:

-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.

!!!! Практически всем детям с РАС приходится начинать НЕ с овладения социально-коммуникативными навыками, а с формирования предпосылок общения, с выполнения ряда обязательных условий, без которых полноценная коммуникация невозможна.

!!! Более подробно содержание КРР по формированию и развитию коммуникации обучающихся с РАС раскрыты на начальном этапе дошкольного образования.

Образовательная область «Речевое развитие» [53: раздел 35.2.]

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

Основные направления и задачи КРР по речевому развитию [53: раздел 35.2.]:

1. Формирование импрессивной и экспрессивной речи, основ речевой

коммуникации; владение речью как средством общения и культуры.

Задачи:

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

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

Задачи:

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

3. Развитие речевого творчества.

Задачи:

- формирование спонтанного речевого общения.

Однако данная задача далеко не всегда достижима при РАС в дошкольном возрасте и может быть продолжением работы по данному направлению.

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

Задачи:

-обогащать опыт восприятия жанров фольклора (потешки, песенки, прибаутки, сказки о животных) и художественной литературы (небольшие авторские сказки, рассказы, стихотворения);

-формировать навык совместного слушания выразительного чтения и рассказывания (с наглядным сопровождением и без него);

-способствовать восприятию и пониманию содержания и композиции текста (поступки персонажей, последовательность событий в сказках, рассказах);

Помнить, что решение данных задач возможно при сформированности понимания речи с учётом степени пресыщаемости и утомляемости ребёнка, при правильном подборе текстов (доступность по содержанию и внимательном контроле за пониманием их содержания).

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

Задачи:

-формировать умение вслушиваться в звучание слова;

-знакомить детей с терминами "слово", "звук" в практическом плане.

!!! Начинать это направление работы следует, но основной её объём приходится на преемственный период.

Образовательная область «Познавательное развитие»

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

Основные задачи КРР по познавательному развитию [53: раздел 35.3.]:

–развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации;

–формирование познавательных действий, становление сознания;

–развитие воображения и творческой активности;

–формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.);

–формирование первичных представлений о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях

и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира.

Содержание и основные направления КРР по 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.:

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

– соотнесение количества (больше – меньше – равно);

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

– различные варианты ранжирования (сериации);

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

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

– сличение различных материалов по фактуре и др. характеристикам;

– формирование первичных представлений о пространстве и времени; движении и покое;

– формирования представлений о причинно-следственных связях.

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

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

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

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

3. Развитие воображения и творческой активности.

Возможно несколько вариантов:

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

– на основе произвольного подражания нарабатывается гибкость реакции, способность приспособлять её к определённым конкретным условиям;

– развитие воображения посредством модификации, обогащения простейших его форм через доступные формы анализа собственного и чужого опыта;

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

4. Становление сознания:

– выделять события объект внешнего мира в соответствии с социально принятыми критериями;

– выделять себя как физический объект, и другого человека как другого.

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

5. Формирование первичных представлений:

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

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

!!! Конкретизация представлений, обозначенных в этом пункте, возможна только в рамках индивидуальной программы развития (достижимо не для всех детей с РАС).

Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие»

Основные задачи КРР по художественно-эстетическому развитию [53: раздел 35.4.]:

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

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

!!! Методические рекомендации по организации изобразительной деятельности обучающихся с РАС раскрыты в АОП ДОУ в разделе 2.7.3.5.

В силу особенностей развития, детям с аутизмом:

1 - более доступно для эстетического восприятия то, что допускает симультанное восприятие (изобразительное искусство, различные природные явления) или осуществляет прямое эмоционально-эстетическое воздействие (музыка);

2 - произведения литературы воспринимаются сложнее, поскольку жизнь героев произведений, понимание причин их поступков, мотивов их поведения доступны пониманию детей с РАС неполно и/или искажённо и далеко не всем;

3 - часто нравятся стихи, песни, но детей привлекает ритмически организованная речь, смысл же часто понимается ограниченно, или, в тяжёлых случаях, не понимается вообще.

Так же трудно воспринимается смысл сказок, пословиц, поговорок из-за проблем с восприятием сюжета, метафор, скрытого смысла и др. в силу непонимания психической жизни других;

4 - самостоятельная творческая деятельность (изобразительная, конструктивно-модельная, музыкальная), часто не свободна от черт, обусловленных аутистическим расстройством – стереотипности, фиксированности на объектах и явлениях особого интереса ребёнка (включая оторванные от жизни фантазии) и др.

Но в то же время, иногда дети с аутизмом обнаруживают хорошие способности - вплоть до одарённости и таланта – в различных видах искусства. Оба явления – аутистические проявления и одарённость – требуют внимательного, деликатного и квалифицированного сопровождения.

Образовательная область «Физическое развитие»

Основные задачи КРР по физическому развитию [53: раздел 35.5.]:

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

– 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),

– 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.).

Внимание! Первые две задачи очень важны не только для физического развития ребёнка с аутизмом, но также являются вспомогательным фактором для коррекции аутистических расстройств. Занятия физкультурой, контролируемая двигательная активность являются важным средством профилактики, контроля и снижения гиперактивности. Основная особенность - выполнение упражнений по подражанию движениям взрослого и по словесной инструкции.

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

Резюме.

На **основном этапе дошкольного** образования детей с аутизмом главной задачей является продолжение начатой на предыдущем этапе коррекционно-развивающей работы с проблемами, обусловленными основными трудностями (прежде всего, социально-коммуникативными и речевыми), связанными с аутизмом.

По мере решения проблем коррекционной составляющей специалисты ДОУ осуществляют постепенный переход к планированию содержания программ в традиционных образовательных областях (*социально-коммуникативном, познавательном, речевом, художественно-эстетическом и физическом развитии*).

Педагоги ДОУ отбирают содержание по образовательным областям, которое раскрыто в Содержательном разделе Федеральной образовательной программы дошкольного образования (от 3-8 лет) на основе учета возможностей и возраста обучающихся с РАС.

!!! *Примерное содержание перспективного плана КРР для ребёнка с первым уровнем аутистических расстройств на основном этапе дошкольного образования (документация учителя дефектолога) раскрыто в Приложении 8.*

2.3.4. Пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с РАС.

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

Необходимо заметить, что *начало пропедевтического периода* для каждого ребёнка определяется индивидуально в зависимости от уровня тяжести аутистических расстройств и вероятных перспектив начального основного образования (НОО) [53: раздел 35.6.].

Цель пропедевтического этапа: подготовить ребёнка с аутизмом к школьному обучению.

Группы задач для подготовки к школе обучающихся с РАС:

-социально-коммуникативные,

-поведенческие,

-организационные,

-навыки самообслуживания и бытовые навыки,

-академические (основы чтения, письма, математики) [53: раздел 35.6.1].

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.

Рассмотрим содержание групп и задач *пропедевтического этапа*, которые планируются как в календарных планах, так и в индивидуальных коррекционно-развивающих программах.

I. Формирование социально-коммуникативных функций у детей с аутизмом в пропедевтическом периоде дошкольного образования [53: раздел 35.6.2.].

Основные задачи социально-коммуникативного развития:

–развивать потребность в общении;

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

–учить понимать фронтальные инструкции;

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

–соблюдать регламент поведения в школе.

Социально-коммуникативные навыки

Ребёнок:

-способен к полноценному для его возраста речевому общению, то есть испытывает потребность в общении, ориентируется в целях и в ситуации общения, устанавливает контакт с партнёром;

-обменивается мнениями, идеями, фактами; воспринимает и оценивает ответную реакцию, устанавливает обратную связь, корректирует параметры общения.

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

Минимальный уровень развития коммуникации и коммуникативных навыков, необходимый для обучения в классе это:

-отсутствует негативизм к пребыванию в одном помещении с другими детьми;

–способен принимать на слух фронтальную (в самом крайнем случае - индивидуальную) инструкцию (в плане речевого развития).

!!! Очень важно, чтобы к началу школьного обучения ребёнок с аутизмом владел

устной речью, чего, к сожалению, не всегда удаётся достичь. Однако, цензовое образование представляется возможным получить только при наличии словесно-логического мышления, для чего необходимо владеть речью (устной и/или письменной) [53: раздел 35.6.2.].

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

Основная **цель** пропедевтического периода: *адаптировать ребёнка с РАС к укладу школьной жизни, организации учебного процесса*, что будет способствовать профилактике нарушений поведения [53: раздел 35.6.3.]

1. Это предполагает *соблюдение ребенком с РАС следующих требований школьной жизни:*

- выдерживать урок продолжительностью 30-40 минут, сохраняя достаточный уровень работоспособности;
- спокойно относиться к чередованию занятий (уроков) и перемен (что с учётом 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 ребёнка с аутизмом усвоение этих и других правил поведения сопряжено с большими трудностями, которые без специальной помощи преодолеть сложно.*

А) Использовать Эмоционально ориентированные методические подходы, которые предполагают постепенно формировать у ребёнка с РАС новый паттерн (шаблон, образец) эмоциональных смыслов через объяснение ситуаций, приобретение и осмысление нового опыта в различных аспектах, необходимых для школьного обучения.

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

Б). Формировать стереотип учебного поведения в *рамках АВА* на индивидуальных занятиях, который проводится с самого начала коррекционной работы и продолжается столько времени, сколько необходимо.

В) В пропедевтическом периоде мы фактически должны распространить «учебный стереотип» на весь уклад школьной жизни, для чего (вне зависимости от избранного методического подхода).

!!! *Использовать методические рекомендации, направленные на формирование у ребенка с РАС стереотипа учебного поведения, которые раскрыты в АОП ДОУ в разделе 2.7.3.7.*

2. Следует с самого начала *планировать подготовку к школе так же, как организована поурочная система, но с некоторыми отличиями.*

Это могут быть:

- индивидуально подбирается оптимальное для занятий время дня (лучше всего – утром, как в школе);
- обучение проводится в определенном постоянном месте, организованном таким образом, чтобы ребёнка ничего не отвлекало от учебного процесса (ограниченное пространство, отсутствие отвлекающих раздражителей и т.д.); по мере возможности эти ограничения постепенно смягчаются или даже снимаются, и условия проведения занятий приближаются к тем, которые существуют в современных школах;
- продолжительность одного занятия, дневной и недельный объем нагрузки определяются с учетом индивидуальных возможностей ребёнка, его пресыщаемости и

истощаемости; постепенно объем и продолжительность занятий необходимо приближать к нормативным показателям с учётом действующих санитарных правил;

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

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

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

– с целью профилактики пресыщения следует чередовать виды деятельности;

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

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

3. К началу обучения сформировать у ребенка 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 её отсутствие) у ребёнка с аутизмом не только приводит к ненужным конфликтам с окружающими, но и мешает освоению академической программы. *Поэтому для смягчения поведенческих проблем ребёнка, необходима чёткая, стабильная организация учебного процесса, формирующая «учебный стереотип» на уровне школы.*

III. Навыки самообслуживания и бытовые навыки, необходимые ребёнку с аутизмом к началу обучения в школе [53: раздел 35.6.4.].

Предполагается, что ребенок с аутизмом, 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.

Дети с аутизмом испытывают проблемы в самообслуживании, поэтому формированием навыков самообслуживания у ребенка с РАС нужно начинать решать в раннем детстве на основе тесного сотрудничества специалистов ДОУ и семьи.

Если же это по каким-то причинам не получилось, в пропедевтическом периоде дошкольного образования нужно разрабатывать индивидуальные программы, направленные на ускоренное решение трудностей. Понятно, что эти вопросы касаются, в основном, детей с тяжёлыми и осложнёнными формами РАС, или детей, которых в дошкольном возрасте воспитывали по типу гиперопеки. Решение этих проблем в возрасте 5-6 лет возможно в русле прикладного анализа поведения или с помощью традиционных педагогических методов.

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.

IV. Формирование академических навыков в препедевтическом периоде дошкольного образования детей с аутизмом

Обучение детей с аутизмом академическим навыкам (чтение и письмо, математические представления) значительно отличается от обучения детей с типичным развитием и требует определённого внимания педагогов даже в старших классах, поэтому необходимо учитывать методические рекомендации учителям-логопедам, учителям дефектологам, педагогам-психологам и воспитателям, воспитывающих детей с РАС.

Рассмотри содержание рекомендаций по видам академических навыков.

Основы обучения обучающихся с РАС чтению

Многим детям с аутизмом обучение технике чтения даётся легче, чем другие академические предметы, но при условии, если в процессе обучения учитываются особенности развития ребёнка с аутизмом, которые обуславливают содержание методических рекомендаций, направленных на обучение ребенка с аутизмом чтению [53: раздел 35.6.6.]:

1. *В связи с хорошими возможностями зрительного восприятия и памяти 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). Этих детей 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

А) Буквенный материал должен быть *одноцветным* и не сопровождаться предметным сопровождением в связи с симультанностью восприятия при аутизме.

Б) **НЕ** следует использовать звучащие экраны и электронные игрушки для обучения грамоте.

В) 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.

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

Г) 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.

Д) 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 своё желание, согласие или несогласие с ситуацией и т.д.

Е) 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.

Ё) 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 тяжёлых 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 (трёхсложные и более) слов осваивается ребенком с аутизмом с трудом.

Ж) 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.

З) Наибольшую трудность вызывает *прочтение глаголов*, в этих случаях ребёнку следует оказать помощь. Хорошие результаты даёт демонстрация коротких (не более одной минуты) видеосюжетов, иллюстрирующих одно простое действие с письменным и звуковым сопровождением: изображение – кто-то пьёт из чашки (какой-то другой ребёнок или взрослый) сопровождается звучащим и письменным словом «Пьёт». В дальнейшем звучащий и письменный текст усложняется до простого предложения: «Мальчик пьёт», «Мальчик пьёт из чашки».

!!! При переходе к картинкам, изображающим действие, нельзя использовать такие картинки, где *действуют* (пьют, причёсываются, разговаривают по телефону и т.п.) *животные*, так как при аутизме перенос на аналогичные действия людей дается сложно, так как восприятие симультанно и часто снижен уровень абстрактного мышления

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

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 запускающий момент, как установление хотя бы формального соответствия между словом, его графическим изображением и объектом, и в дальнейшем нужно вернуться к попытке перейти к различным вариантам аналитико-синтетического метода и для перехода к альтернативной коммуникации тех детей, где результативное обучение чтению маловероятно.

4. Чтобы мотивировать аутичного ребёнка читать, нужно, чтобы первые слова, которые он прочитает, были ему близки и понятны (это «мама», «папа», названия любимой

пищи и игрушки и т.п.). Сопоставление написанного слова, его звучания и, например, фотографии мамы (папы) или с любимой игрушкой (юла, машинка и т.д. – а в дальнейшем с их фотографиями) закладывает базу для понимания смысла чтения. Для мотивации можно использовать интерес ребёнка к содержанию читаемого, различные социальные варианты мотивации.

5. При РАС понимание прочитанного дается ребенку, как правило, с трудом и часто требует длительного обучения.

Необходимо ещё раз подчеркнуть, что специфика обучения чтению при РАС состоит в том, что предъявляемый для чтения материал должен быть близок и понятен ребенку во всех отношениях: *когнитивно, эмоционально, социально*. Текст должен быть небольшим и простым (например, «Читаю сам» (1-3 книги) Б.Д. Корсунской, тексты из учебных пособий О.А. Безруковой, С.А. Суцевской), и, какова бы ни была техника чтения, нужно ясно убедиться, что оно не формальное, *что ребенок понимает смысл прочитанного*, во всяком случае, к этому необходимо стремиться [54: С.364].

6. При обучении чтению многих детей (но не всех!) не следует использовать сказки, поговорки, 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 удаётся достичь желаемого до перехода ребёнка 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 ребёнок 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, напоминающий пережитый момент, провести, подчеркнуть параллели и, напротив, различия ситуаций.

Более того, возникает возможность ощутить развитие жизни во времени, представить, понять широту *временных* границ окружающего, выйти на уровень более целостного восприятия и понимания жизни [54: С.364].

Необходимо помнить, что обучение чтению ребенка с РАС в дошкольном возрасте исключительно важно для развития речи и для обучения письму.

Основы обучения обучающихся с РАС письму.

Обучение письму является самым трудным видом деятельности для большинства детей с РАС при подготовке к школе [53: раздел 35.6.7.].

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, книга стихов Сони Шаталовой «Я не немая, я говорю». М.: 2015г.) и письмо активно способствует общему развитию ребенка.

Методические рекомендации, направленные на обучение детей письму:

1. 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 раньше.

2. Обучение письму предполагает проведение *подготовительной работы*, которая заключается в том, чтобы:

А). 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.

Б). 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 ребёнка», 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 [53: раздел 35.6.7.].

В). 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.**

Г). Провести подготовительную работу непосредственно с простыми графическими навыками (штриховка, обводка, дорисовка и др.);

До начала работы с прописями нужно уделить определённое внимание отработке безотрывного движения на неписьменном графическом материале (волны, траектория прыжков птички, неотрывное начертание геометрических фигур, обводка элементов узоров в форме неотрывных петель и т.д.). Здесь же отрабатывается рисование окружностей против часовой стрелки и элементы букв (в частности, палочка, элементы букв «а», «л», «и», «е» и др.)

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. Недопустимы большие по объему задания, так как длительная работа, смысл которой ребенку не до конца ясен (или совсем неясен), легко провоцирует развитие негативизма к ней. *Стремиться к письму крупными буквами НЕ следует, это быстрее утомляет ребенка физически.*

5. *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.

6. *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).

7. 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 [53: раздел 35.6.7.].

8. *Очень важным моментом является последовательность*, в которой мы обучаем ребенка писать буквы. *Эта последовательность диктуется поставленной задачей (овладение безотрывным письмом) и некоторыми особенностями психофизиологии детей с аутизмом.* Основным фактором, который определяет последовательность, в которой мы обучаем написанию букв, являются *моторный компонент и ассоциации между движением руки и элементами букв* [53: раздел 35.6.7.].

9. 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.

10. *Сначала нужно освоить написание всех строчных букв, потом – всех заглавных (особенно если ребёнок крайне стереотипен в деятельности)* [53: раздел 35.6.7.].

11. **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. [53: раздел 35.6.7.].

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

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

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

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

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

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

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

Порядок обучения написанию заглавных букв также подчиняется в первую очередь закономерностям графики, а именно [53: раздел 35.6.7.]:

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

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

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

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

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

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

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

12. *Приступать к написанию слов следует по возможности раньше: даже если ребёнок умеет писать не все буквы, но из тех, что он умеет писать, можно сложить знакомое для него короткое слово, такое слово нужно включить в задание по письму [53: раздел 35.6.7.].*

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 [53: раздел 35.6.7.].

13.!!! *Обучение детей с РАС написанию письменных букв и технике безотрывного письма осуществляется специалистами, имеющими соответствующую профессиональную подготовку и владеющими методикой обучения написанию письменных букв и технике безотрывного письма (учитель начальных классов).*

14. *Впервые начиная при обучении письму работу в тетради, следует с самого начала добиваться точного выполнения правил оформления письменной работы: поля, красная строка, где принято пропускать строку, правила исправления ошибок написания и т.д. Если ребенок с аутизмом усвоит эти правила, закрепит их как стереотип, то в дальнейшем это во многом облегчит ему выполнение письменных заданий.*

Обучение детей с расстройствами аутистического спектра основам математических представлений [53: раздел 35.6.8.].

Наиболее типичные особенности формирования математических представлений у детей с РАС, обуславливающих трудности обучения ребенка по данному направлению в пропедевтическом периоде:

- 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 выше описанные трудности формирования математических представлений обуславливает необходимость выделения основных рекомендаций, направленных на развитие математических представлений у детей с РАС.

Методические рекомендации, направленные на обучение детей основам математических представлений:

1. При обучении детей помнить, что дети с РАС 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 неуспешны или решают примеры очень долго. Поэтому такая форма работы не развивает математических представлений, она скорее находится в русле стереотипий ребёнка и симультанности (одновременности) восприятия, чем логического мышления [53: раздел 35.6.8.].

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 понятию количества. Причина может быть не столько в слабости абстрактных процессов, сколько в чрезмерной симультанности восприятия;

- 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.*

3. В начальном периоде формирования математических представлений необходимо дать понятия сравнения:

- «высокий – низкий», «узкий – широкий», «длинный – короткий» и т. д. и «больше – меньше» (не вводя соответствующих знаков действий),

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

- 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. Часто имеются сложности усвоения состава числа и использования состава числа при проведении счетных операций, особенно устных.

Например, 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* [54: 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 ребёнку условие задачи на наглядном материале (предметы, рисунки в тетради). Каждое слагаемое (вычитаемое, уменьшаемое) должно быть сопоставлено с соответствующим количеством конкретных предметов или рисунков; между группами предметов (или рисунков) должны быть поставлены соответствующие знаки математических действий. При этом мы должны называть эти знаки не «плюс» и «минус», но «прибавляем», «отнимаем» [54: С.113].*

6. *Важно объяснить ребёнку, 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 [53: раздел 35.6.8].*

Резюме.

На пропедевтическом этапе дошкольного образования детей с аутизмом основной задачей является подготовка ребенка к школьному обучению. От успешности решения проблем пропедевтического периода во многом зависит не только педагогическая траектория ребенка с аутизмом в школьный период, но степень необходимости адаптации образовательных программ, соотношение между двумя основными компонентами образовательного процесса для обучающихся с особыми образовательными потребностями – академических знаний и уровнем жизненной компетенции.

Педагоги ДОУ отбирают содержание по образовательным областям, из Содержательного раздела Федеральной программы дошкольного образования, учетом возраста (от 5-8 лет), возможностей обучающегося, на основе реализации задач подготовки к его школе: *социально-коммуникативные, поведенческие, организационные, навыки самообслуживания и бытовые навыки, академические (основы чтения, письма, математики),* содержание которых раскрыто в Федеральной адаптированной образовательной программе дошкольного образования для обучающихся с ОВЗ. Они определяют основные структурные компоненты перспективного плана по КРР с обучающимся с РАС.

Для обучающихся с РАС учитывая особенности их развития – не нужно устанавливать в дошкольном образовании обязательный уровень итоговых результатов - **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 [53: раздел 35].**

2.4. Содержание и особенности организации культурных практик

Во второй половине дня педагог может организовать культурные практики. Они расширяют социальную и практическую составляющие содержания образования, способствуют формированию у детей культурных умений при взаимодействии со взрослыми и самостоятельной деятельности [52: раздел 24.18.].

Значимость культурных практик заключается в том, что они ориентированы на проявление детьми самостоятельности, активности в различных видах деятельности, способствуют накоплению положительного социально-эмоционального опыта, коррекции

проблем поведения, взаимодействия, *коммуникации, речевого развития обучающихся с РАС.*

Организация культурных практик необходима всем детям с аутизмом. Но возможности использования культурных практик в работе с обучающимися с РАС ограничены и зависят от уровня тяжести аутизма. *На основном и пропедевтическом этапах возможна организация культурных практик, но с учетом особых образовательных потребностей обучающихся интересов и предпочтений.*

Поэтому будет предоставлен материал для обучающихся первого уровня аутизма на пропедевтическом этапе.

В ДОУ сформировались следующие культурные практики: *игровая, продуктивная, познавательно-исследовательская, коммуникативная, чтение художественной литературы.*

Темы культурных практик педагогу помогут определить детские вопросы, детские разговоры, дискуссии во время сбора группы в кружок в утренние и вечерние часы, случайные замечания, происшествия, наблюдения, а также вопросы и проблемы, поставленные взрослыми: например, как нарисовать..., изменить....., изготовить..., узнать... что на что влияет..., во что это превращается....., что, это может быть?

В *игровой* практике у ребенка формируется способность к ролевому поведению и взаимодействию с партнерами по игре, овладение способами использования игрового материала в различных формах - это совместная игра воспитателя и детей (сюжетно-ролевая, режиссерская, игра- драматизация, строительно-конструктивные игры) направлена на обогащение содержания творческих игр, освоение детьми игровых умений, необходимых для организации самостоятельной игры.

Организация сюжетно-ролевых, режиссерских, театрализованных игр и игр драматизаций осуществляется преимущественно в режимных моментах (в утренний отрезок времени и во второй половине дня).

В *коммуникативной* практике ребенок выступает в качестве партнера по взаимодействию и как собеседник. Здесь ребенок:

-приобретает нравственный и эмоциональный опыт сопереживания, помощи, альтруизма, эмпатии;

-осваивает правила безопасного поведения, развивая и обогащая опыт общения в условиях вербального и невербального общения;

-развивает умение договариваться и правильно формулировать свои просьбы, выражать мысли.

Коммуникативная деятельность включается во все виды детской деятельности, а также хозяйственно-бытовой труд и труд в природе. В них ребенок приобретает опыт общения со сверстниками и взрослыми.

В *познавательно-исследовательской* практике ребенок выступает в качестве субъекта исследования. *Может включать* познание детьми объектов живой и неживой природы, предметного и социального мира (мира взрослых и детей, деятельности людей, знакомство с семьей и взаимоотношениями людей, городом, страной и другими странами), безопасного поведения детей с РАС.

Чтение художественной литературы организуется в ДОУ как процесс слушания детьми произведений художественной и познавательной литературы, направленный на развитие читательских интересов детей, способности восприятия литературного текста и общения по поводу прочитанного. Чтение может быть организовано как непосредственно чтение (или рассказывание сказки) воспитателем вслух и как прослушивание аудиозаписи. Чтение художественной литературы обогащает и дополняет развивающие возможности других культурных практик детей дошкольного возраста (игры, общение, когнитивные исследования, продуктивная деятельность)

В *продуктивной практике* ребенок выступает как созидающий и волевой субъект. В ДОУ используются разные виды художественно-творческой (рисование, лепка, аппликация, конструирование) деятельности. Художественно-творческая деятельность неразрывно связана со знакомством детей с изобразительным искусством, развитием способности художественного восприятия. У детей формируется умение ставить цель (или принимать ее от педагога), обдумывать способы ее достижения, реализовывать план, оценивать результат с позиции цели. Происходит развитие произвольности, самостоятельности, тренировка волевых усилий, готовность и стремление ребенка преодолевать трудности, доводить деятельность до результата, что особо важно в коррекционной работе с детьми с РАС.

Формы организации культурных практик:

В процессе культурных практик педагог создает атмосферу свободы выбора, творческого обмена и самовыражения, сотрудничества взрослого и детей.

Организация культурных практик предполагает подгрупповой способ объединения детей [52: раздел 24.22.].

Примеры реализации культурных практик в рамках образовательных областей.

Культурные практики в рамках *социального и коммуникативного развития*:

-презентации: "Безопасное поведение и правовая культура: "Прогулка в детский сад" разработка пешеходного маршрута в детский сад с указанием "опасных зон"), "Мы составляем правила игры" (создание новых правил для известной игры);

-этикет "Мы приглашаем вас к столу" (освоение столового этикета);

-ситуации общения воспитателя с детьми "утренний и вечерний круг" с целью накопления положительного социального и эмоционального опыта. Через обсуждение события или ситуации, значимой для детей, вырабатывают новые решения. Ситуации планируются воспитателем заранее, либо возникают в ответ на события, происходящие в группе, и способствуют разрешению возникающих проблем поведения и взаимодействия со сверстниками. Такие ситуации могут быть реально-практического характера (оказание помощи малышам, старшим), условно вербального характера (на основе жизненных сюжетов или сюжетов литературных произведений) и имитационно-игровыми. В ситуациях условно-вербального характера воспитатель обогащает представления детей об опыте разрешения тех или иных проблем, вызывает детей на душевный разговор, связывает содержание разговора с личным опытом детей [15; 26: Т 2.3.];

-рабочие задания, совместная работа: уборка групповой комнаты; ремонт книг, настольных игр; стирка кукольной одежды; сажаем рассаду для цветов; украшаем детский сад к празднику»; изготовление самодельных игрушек для детских игр, наши добрые дела.

Таким образом, все культурные практики представляют собой элемент детской деятельности, в ходе которой меняется и развивается сам ребенок – формы и способы его мышления, личностные качества.

Культурные практики в рамках *познавательного развития*:

-измерения: "Отмерь семь раз" (знакомство с различными мерами длины и историей их появления, измерение предметов с использованием различных мер);

-экологический образ жизни: "Сортировка мусора" (овладение принципами сортировки мусора и их применение в повседневной жизни);

-знакомство с малой родиной "Я горжусь" (представление ребенком "повода" гордиться природными и культурными богатствами родного края (города), героями, удивительными людьми);

-коррекционные игры, рекомендованные специалистами ДОУ (цвет, форма, пространственные отношения и т.д.). Сюда входят развивающие игры, логические упражнения, занимательные задания ("Угадай, какая фигура", "Собери картинку", "Бумажные капельки", "Следы на песке, на бумаге", "Салют из конфетти", "Третий лишний" и др.);

-игры и упражнения для развития общей моторики и мелкой моторики рук.

Культурные практики в рамках *речевого развития*:

-чтение худ. литературы: «Детям о детях» (герои произведений дети, «Познакомьтесь с писателем» (представление своего любимого писателя, демонстрация книг, чтение наизусть, обсуждение (рассуждение), рассказывание (пересказ сказки, истории).

-«Детская библиотека» организация библиотеки из самодельных книжек, а также оформление и систематизация книг детской библиотеки в группе.

Культурные практики в рамках *художественно-эстетического развития*:

-коллекционирование открыток фотографий с достопримечательностями родного города (как пропедевтика музейной деятельности детей);

-перевоплощения: «Карнавальный макияж» (создание карнавальных образов для танца, для чтения стихотворения);

-дизайна «Новогодние каникулы» (создание открыток, игрушек в качестве новогодних подарков, «Игрушка своими руками» (изготовление игрушки в разнообразных технологиях по выбору детей, например, из природного материала или бумаги (оригами);

-оформление книжного уголка или библиотеки («В гостях у сказки»). Обязательно включение детей в рефлексивную деятельность: анализ своих чувств, мыслей, взглядов («Чему удивились? Что узнали? Что порадовало?» и пр.);

-создание книг-самоделок, детских журналов, оформление коллекции,

-организация и (или) посещение выставок детского творчества, изобразительного искусства, мастерских;

-просмотр репродукций картин классиков и современных художников и др.;

-проведение зрелищных мероприятий, развлечений, праздников (кукольный, настольный, теневой театры, концерты; спортивные, музыкальные и литературные досуги).

Культурные практики в рамках *физического развития*:

-здоровый образ жизни: «Если хочешь быть здоров» (создание тематических блоков правил здорового образа жизни и их представление (питание, одежда, двигательная активность);

-спорт: «Это удивительный спорт» (знакомство с видами спорта, представление);

-подвижные игры «Во что играли бабушки и дедушки» (знакомство с подвижными играми бабушек и дедушек их представление на группе).

Для создания у ребенка возможности выбора свободной деятельности следует атрибуты и оборудование для детских видов деятельности должно быть достаточно разнообразными и меняющимися.

2.5. Способы и направления поддержки детской инициативы обучающихся с РАС

Необходимо поощрять свободную самостоятельную деятельность детей, основанную на детских интересах и предпочтениях, поддерживать возможности ребенка с РАС исследовать, играть, лепить, рисовать, сочинять, петь, танцевать, проектировать, ориентируясь на собственные интересы. Это обеспечит такие важные составляющие эмоционального благополучия ребенка с РАС как уверенность в себе, чувство защищенности, самостоятельности.

Чтобы поддержать инициативу детей, педагог должен принять во внимание следующие *условия* [52: раздел 25.4.]:

-обращать внимание на развитие интереса детей к окружающему миру, поощряйте желание ребенка приобретать новые знания и навыки,

-организовывать ситуации, способствующие активизации личного опыта ребенка в деятельности,

- использовать приемы похвалы, одобрения, восхищения;

-использовать игры и упражнения, направленные на тренировку волевых усилий, поддержку готовности и желания ребенка преодолевать трудности, доводить деятельность до результата;

-наблюдать за процессом самостоятельной деятельности детей, в случае необходимости оказывать детям помощь, но стремиться к ее дозированию. Если ребенок испытывает сложности при решении уже знакомой ему задачи, когда изменилась обстановка или иные условия деятельности, то целесообразно и достаточно использовать приемы наводящих вопросов, активизировать собственную активность и смекалку ребенка, намекнуть, посоветовать вспомнить, как он действовал в аналогичном случае.

Наиболее благоприятными отрезками времени для организации свободной самостоятельной деятельности детей является *утро, когда ребенок приходит в ДОО и вторая половина дня.*

Рекомендуется соблюдать ряд общих правил:

1. Не следует сразу помогать ребенку, если у него возникают трудности с решением проблемы, важно подтолкнуть его к принятию самостоятельного решения (через использование игровых персонажей), поощрять и подбадривать попытки найти решение, лучше давать советы, задавать наводящие вопросы, активизировать прошлый опыт ребенка, снимать страх «я не справлюсь».

2. Акцентировать внимание детей на качестве результата, их достижениях, одобрять и хвалить за результат. Подсказать ребенку, проявляющему небрежность и равнодушие к результату, как можно довести дело до конца, какие приемы можно использовать, чтобы проверить качество своего результата.

4. Уважать и ценить каждого ребенка независимо от его достижений, достоинств и недостатков. При необходимости осуждать негативный поступок ребенка с глазу на глаз, но не допускать критики его личности, его качеств.

5. Создавать в группе положительный психологический микроклимат, в равной мере проявляйте любовь ко всем детям: выражайте радость при встрече, использовать ласку и теплые слова для выражения своего отношения к каждому ребенку, проявлять деликатность и терпимость.

6. Спокойно реагировать на неуспех ребенка и предлагать несколько вариантов исправления работы: повторное исполнение спустя некоторое время, доделывание, совершенствование деталей. Рассказывать детям о своих трудностях, которые испытывали при обучении новым видам деятельности (6-7лет) Учить объективно смотреть на возможные ошибки и неудачи, адекватно реагировать на них.

7. Давать задания интересные, когда у ребенка есть личный интерес что-то делать (желание помочь, поддержать, быть не хуже или лучше остальных).

8. Уделять особое внимание на овладение ребенком универсальными навыками организации своей деятельности и формирование основ целеполагания: поставить цель (или принять ее от педагога), подумать о способах ее достижения, реализовать свой план, оценить результат с точки зрения цели. Задача развития этих навыков ставится педагогом в различных видах деятельности. Педагог использует материалы, которые помогают детям систематически и самостоятельно выполнять свой план: справочные схемы, наглядные (визуальные) модели, оперативные карты.

9. Терпеливо учить ребенка осуществлять перенос установленного способа действия в аналогичных условиях, переключаться с одного способа действия на другой, при выполнении каждого задания стимулировать познавательную активность, креативность и изобретательность.

10. Презентовать продукты детского творчества другим детям, родителям, педагогам (концерты, выставки и др.).

11. Уделять особое внимание обогащению *РППС*, оказывая поддержку инициативе ребенка. В пространстве группы должны появляться предметы, которые побуждают детей проявлять интеллектуальную активность. Это могут быть новые игры и материалы, детали незнакомых устройств, сломанные игрушки, нуждающиеся в ремонте, зашифрованные записи, посылки, письма-схемы, новые таинственные книги, наборы

атрибутов и элементов костюмов для переодевания, а также технические средства, обеспечивающие стремление детей петь, двигаться, танцевать под музыку [52: раздел 25.4.].

Соблюдение педагогами общих правил будет способствовать развитию умений у детей с РАС взаимодействовать со взрослыми и сверстниками, рассуждать, анализировать, делать предположения и испытывать радость открытий и познания.

ВАРИАТИВНАЯ ЧАСТЬ, формируемая участниками образовательных отношений

Модуль «Наш дом – Южный Урал»

Содержание регионального модуля

Образовательная деятельность по реализации регионального компонента дает первоначальные представления основ региональной культуры на основе краеведения. Развивает у дошкольников интерес к малой родине, ее культурно-историческим и природным особенностям.

Реализация регионального содержания образования осуществляется в четырех направлениях: *природно-климатические особенности родного края, национально-культурные и исторические особенности края, ценностно-смысловая взаимосвязь поколений и символика края.*

!!! Необходимо заметить, что реализация содержания регионального компонента возможна с обучающимися с РАС на основном и пропедевтическом этапах, но при условии смягчения ключевых симптомов аутизма (качественных нарушений коммуникации и социального взаимодействия, нарушений поведения), что в итоге позволит педагогам осуществить постепенный переход к освоению содержания программы регионального компонента в традиционных образовательных областях (социально-коммуникативном, познавательном, речевом, художественно-эстетическом и физическом развитии).

Содержание может включать:

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 коренных народов Уральского региона, проживающих на территории Южного Урала: сказки, малые фольклорные жанры (пословицы, загадки, скороговорки и другие).

Решение задач по реализации регионального компонента осуществляется как в форме совместной образовательной деятельности, *осуществляемую в процессе организации различных видов детской деятельности*, так и в форме совместной деятельности в процессе режимных моментов через интеграцию с задачами различных образовательных областей.

"Познавательное развитие", "Социально-коммуникативное развитие" (природа Уральского региона, растительный и животный мир, культура и быт народов Южного Урала):

Сюжетно-ролевые игры: «Дом», «Семья», «Кто работает в детском саду», «Профессия моих родителей».

Ситуативный разговор: «Мы любим наш город».

Виртуальные путешествия с использованием мультимедийных презентаций, видеофильмов: «Путешествие по родному городу», «В струну озер и рудных скал», «Урал - земля Золотая», «Поэма Уральских гор».

Дидактические игры «Когда это бывает», «Грибная поляна», «Заселим озеро, лес». «Путешествие по уральским промыслам», «Экспедиция по горным вершинам Урала». «Самоцветная красота Урала».

Экскурсии: по городу, в Областной государственный краеведческий музей, в библиотеку, в парк.

«Речевое развитие» и «Познавательное развитие»

Решение проблемных ситуаций «Ледяные забавы», «Как увидеть воздух», «Почва и горные породы».

Посадка деревьев, уборка участка «Трудовой десант» детей и родителей.

Конкурс на лучшую кормушку для птиц, лучший гербарий.

"Художественно-эстетическое развитие"

Знакомство с музыкальными произведениями уральских композиторов.

Знакомить детей с произведениями писателей и поэтов Южного Урала (П. Бажов, Н.В. Пикулева, А. Горская, Андрей Середя, Михаил Придворов, Д.Н. Мамин-Сибиряк, Н.П. Шилов и др.)

Дидактические игры: «Откуда пришел предмет?», «Составь уральский букет»...». Индивидуальные проекты «Мой дом и детский сад - моя маленькая Родина», «Наши имена и их значение», «Древо семьи», «Секреты бабушкиной шкатулки».

Лепка птиц, животных «Обитатели уральского леса»

Посещение с родителями цирка, зоопарка, театра кукол, парка культуры и отдыха. Прогулка с родителями по ул. Кирова г. Челябинска с рассматриванием садово-парковой скульптуры. Подготовка фотоэкспозиций: «Отдых с семьей на даче», «Моя семья», «Прогулка по городу»

"Физическое развитие" (игры народов Уральского региона, спортивная жизнь Урала).

Подвижные игры народов родного края.

Беседы: «Полезные привычки», «Лечебный чай», «Правила безопасного поведения», «Правила чистюли».

Дидактические игры: «Опасно - не опасно».

Физкультурные досуги, соревнования, праздники.

Учебно- методический комплекс

1. Азбука профессий. Южный Урал: учебное наглядное пособие/сост. Н. Андреева, Е. Селиванова. – Челябинск: Администрация Губернатора Челябинской области: Форт ДиалогИсеть, 2014.-40с.(7 шт.)

2. Бажов, П. П. Малахитовая шкатулка. Уральские сказы. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2014.-304 с.

3. Гора Самоцветов. Аметист. – 2005г. (приложение DVD - диск) -3 том.

4. Гора Самоцветов. Изумруд. – 2005г. (приложение DVD - диск) -2 том

5. Гора Самоцветов. Сапфир. – 2005г. (приложение DVD - диск) -5 том.

6. Гора Самоцветов. Янтарь. – 2005г. (приложение DVD - диск) -4 том.

7. Жизнь и труд людей на Южном Урале: иллюстративное приложение к программно-методическому комплексу Наш дом – Южный Урал: - Челябинск: Челябинское областное отделение Российского детского фонда, АБРИС, 2014.-100с.

8. Калашников, Г.В. Гербы и символы: Челябинск и Челябинская область. Альбом демонстрационных картин. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС: 2020. – 96с.

9. Мастера изумрудного края/Сост. И.А. Кириллова.-Челябинск: Аркаим, М32 2010.192с.

10. Наш дом – Южный Урал: программно-методический комплекс для организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования. - Челябинск: Челябинское областное отделение Российского детского фонда, АБРСИ, 2014. – 255 с. (Авторы-составители: Е. Бабунова, С. Багаутдинова, Л. Галкина, И. Едакова, Н.Левшина, И. Колосова, Е. Лопатина, С. Обухова, В. Садырин, В. Турченко)

11. 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. - 84с.

12. 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. - 100с.

13. 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. - 100с.

14. Пикулева, Н.В. Уговорухи. Потешки. Игры. Ворчалки. Мирилки. / 2-е издание, переработанное и дополненное/ - Челябинск.: ООО «Издательский центр «Взгляд», 2000. – 32с.

15. Природа Южного Урала: иллюстративное приложение к программно-методическому комплексу Наш дом – Южный Урал: - Челябинск: Челябинское областное отделение Российского детского фонда, АБРИС, 2014.-100с.

16. Самоцветие Урала: региональная программа становления эстетически развитой личности детей старшего дошкольного возраста / автор-сост. С. Н. Обухова. - Челябинск: Образование, 2009. - 60с.

17. Южноуральские писатели – детям: хрестоматия для детей дошкольного возраста/ сост. Т.Н. Крохалева. – Челябинск: Взгляд, 2007. – 175с.

2.6. Проектирование образовательного процесса

В соответствии с положениями ФГОС ДО и Федеральной адаптированной образовательной программой дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья не предусматривается жёсткий регламент коррекционно-образовательного процесса и календарного планирования коррекционно-образовательной деятельности, оставляя специалистам Организации пространство для гибкого планирования их деятельности, исходя из условий образовательной организации, особых образовательных потребностей, возможностей, интересов и инициатив родителей (законных представителей) обучающихся, педагогов и других сотрудников Организации.

Предлагается проектирование образовательного процесса на группе (инклюзивной, и компенсирующей направленности) выстраивать на основе комплексно-тематической, предметно-средовой моделях [59: С.127-128]:

Комплексно-тематическая модель. 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 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, обучающихся и этапа дошкольного образования детей с РАС в ДОУ.

Предметно-средовая модель. Содержание образования проецируется непосредственно на предметную среду. Педагог – организатор предметных сред, подбирает авто-дидактический, развивающий материал, провоцирует пробы и фиксирует ошибки ребенка с РАС.

Организационной основой реализации Программы является Примерный Календарь тематических недель (событий, занятий, 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 [59: С.127-128].

Все вышеописанные факторы используются педагогами для гибкого проектирования целостного образовательного процесса, что представлено ниже в таблицах 3, 4, 5, 6, 7.

Таблица 3

Примерная Модель планирования образовательного процесса с обучающимися раннего возраста с риском формирования РАС на основе основных направлений КРР (для воспитателей)

Дата _____ 2024г

Рабочая программа воспитания: воспитательные задачи (ценности). ФАОП ДО для обучающихся с ОВЗ раздел 49.1.5. Целевые ориентиры воспитательной работы для обучающихся с ОВЗ младенческого и раннего возраста (до 3 лет).

Традиционные события, праздники, мероприятия, вписываются в дни недели из календарного плана воспитательной работы.

| Разделы | Совместная образовательная деятельность педагогов и детей |
|---------------------------|---|
| | Образовательная деятельность в ходе режимных моментов |
| Понедельник (дата) | |
| 1 половина дня | Прием детей Индивидуальные игры на развитие предметной деятельности Рассматривание игрушек и действия с ними Слушание и повторение песенок и потешек |
| 2 половина дня | Гимнастика после сна, ходьба по коррекционным дорожкам Активное бодрствование детей (игры на развитие мелкой моторики рук, предметная деятельность и другое) (1-2 года) Игры, самостоятельная деятельность детей (2-3 года) Занятия с оборудованием физкультурного уголка. Малые фольклорные жанры. |
| Вторник (дата) | |
| 1 половина дня | Прием детей Индивидуальные игры на развитие предметной деятельности Слушание записи сказок, рассказов, детских песенок |
| 2 половина дня | Активное бодрствование детей (игры, предметная деятельность и другое) (1-2 года) Игры (с настольным конструктором), самостоятельная деятельность детей (2-3 года). Малые фольклорные жанры Игры в центре воды и песка |
| Среда (дата) | |
| 1 половина дня | Прием детей Индивидуальные игры на развитие восприятия Подвижные, имитационные игры |
| 2 половина дня | Активное бодрствование детей (игры, предметная деятельность и другое) (1-2 года) Слушание записи сказок, рассказов, детских песенок |

| | |
|---|---|
| | Игры, занятия с оборудованием физкультурного уголка, самостоятельная деятельность детей (2-3 года). Игры с сюжетными игрушками и предметами-заместителями |
| Четверг (дата) | |
| 1 половина дня | Прием детей Индивидуальные игры с сюжетными игрушками Малые фольклорные жанры |
| 2 половина дня | Активное бодрствование детей (игры, предметная деятельность и другое) (1-2 года) Игрушки-забавы Игры, самостоятельная деятельность детей (2-3 года) Игры и упражнения по самообслуживанию Игры в центре воды и песка |
| Пятница (дата) | |
| 1 половина дня | Прием детей Индивидуальные игры на развитие предметной деятельности Игры и упражнения по самообслуживанию |
| 2 половина дня | Активное бодрствование детей (игры, предметная деятельность и другое) (1-2 года). Игры с конструктором, самостоятельная деятельность детей (2-3 года) Игры с сюжетными игрушками и предметами-заместителями. Чтение потешек, прибауток, сказок (художественной литературы) |
| Прогулка на неделю | |
| Пополнение РППС (включая прогулочные участки) | |
| Образовательная деятельность в семье | |

Таблица 4

Примерная Модель планирования образовательного процесса с обучающимися раннего возраста с риском формирования РАС на основе основных направлений КРР (для учителей-дефектологов на 0,5 ставки)

Рабочая программа воспитания: воспитательные задачи (ценности) [53: раздел 49.1.5.]. Целевые ориентиры воспитательной работы для обучающихся с ОВЗ младенческого и раннего возраста (до 3 лет) [53: раздел 49.1.5.].

| | | |
|---|---|---|
| Воспитательные задачи (ценности): | | |
| Совместная образовательная деятельность педагогов и детей | | |
| Дата | Содержание Индивидуальных игровых занятий | Рекомендации воспитателям для организации самостоятельной |

| | | |
|---|--|--|
| | | деятельности детей, по профилактике формирования проблем поведения |
| Пн | Дидактическая игра (сенсорно-перцептивная сфера) | |
| Вт | Предметная деятельность (действия с предметами и материалами) | |
| Ср | Игра с сюжетными игрушками | |
| Чт | Образовательная деятельность в режимных моментах с целью формирования и развития <i>коммуникации, предпосылок интеллектуальной деятельности, навыков самостоятельности</i> | |
| Пт | Образовательная деятельность в режимных моментах с целью формирования и развития <i>коммуникации, предпосылок интеллектуальной деятельности, навыков самостоятельности</i> | |
| Традиционные события, праздники, мероприятия вписываются в дни недели из календарного плана воспитательной работы ДОУ | | |
| | | |
| Пополнение РППС | | |
| | | |
| Образовательная деятельность в семье | | |
| | | |

Таблица 5

Примерная Модель планирования образовательного процесса с обучающимися раннего возраста с риском формирования РАС с учетом основных направлений КРР (для учителей-логопедов на 0,5 ставки)

Воспитательные задачи (ценности). **Рабочая программа воспитания:** ФАОП ДО для обучающихся с ОВЗ раздел 49.1.5. Целевые ориентиры воспитательной работы для обучающихся с ОВЗ младенческого и раннего возраста (до 3 лет)

| | | |
|---|---|--|
| Воспитательные задачи (ценности): | | |
| Совместная образовательная деятельность педагогов и детей | | |
| Дата | Содержание Индивидуальных игровых занятий | Рекомендации воспитателям для организации самостоятельной деятельности детей, по профилактике формирования проблем поведения |

| | | |
|---|--|--|
| Пн | Образовательная деятельность в режимных моментах с целью формирования и <i>развития коммуникации, предпосылок интеллектуальной деятельности, навыков самостоятельности</i> | |
| Вт | Развитие речи | |
| Ср | Образовательная деятельность в режимных моментах с целью формирования и <i>развития коммуникации, предпосылок интеллектуальной деятельности, навыков самостоятельности</i> | |
| Чт | Развитие речи | |
| Пт | Дидактическая игра (сенсорно-перцептивная сфера) | |
| Традиционные события, праздники, мероприятия вписываются в дни недели из календарного плана воспитательной работы ДОУ | | |
| Пополнение РППС | | |
| Образовательная деятельность в семье | | |

Таблица 6

Примерная модель планирования образовательного процесса с учётом темы недели на дошкольных группах (для воспитателей)

Дата _____ 2024г

Рабочая программа воспитания: воспитательные задачи (ценности). ФАОП ДО для обучающихся с ОВЗ раздел 49.1.6. Целевые ориентиры воспитательной работы для обучающихся с ОВЗ дошкольного возраста (до 8 лет)

Традиционные события, праздники, мероприятия, вписываются в дни недели из календарного плана воспитательной работы.

| Разделы | Совместная образовательная деятельность педагогов и детей | | Самостоятельная деятельность детей |
|--------------------|--|-----------------------|------------------------------------|
| | Занятия 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 | | |
| 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 7

Примерная Модель планирования образовательного процесса с учётом темы недели на дошкольных группах (для учителей-дефектологов и учителей-логопедов)

Рабочая программа воспитания: воспитательные задачи (ценности).

Целевые ориентиры воспитательной работы для обучающихся с ОВЗ дошкольного возраста (до 8 лет) [53: раздел 49.1.6.]:

Традиционные события, праздники, мероприятия, вписываются в дни недели из календарного плана воспитательной работы.

| | | | |
|---|---|--|--|
| Месяц _____ Тема недели _____ | | | |
| Программное содержание: | | | |
| Воспитательные задачи (ценности): | | | |
| Совместная образовательная деятельность педагогов и детей | | | Рекомендации воспитателям для организации самостоятельной деятельности детей |
| Дата | Образовательная деятельность Занятия | Образовательная деятельность в режимных моментах | |
| Пн | | | |
| Вт | | | |
| Ср | | | |
| Чт | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| Пт | | | |
| Традиционные события, праздники, мероприятия | | | |
| Пополнение РППС | | | |
| Образовательная деятельность в семье | | | |

2.6.1. Календарь тематических недель

Организационной основой реализации адаптированной образовательной программы дошкольного образования обучающихся с РАС в дошкольных группах ДОУ является примерный Календарь тематических недель (событий, проектов, игровых обучающих ситуаций и т.п.)

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 содержание индивидуальных коррекционно-развивающих программ. *Помнить, что без коррекции проблем поведения, взаимодействия со взрослым и сверстниками какого бы генеза они не были – содержательная работа по реализации программы дошкольного образования (образовательные области) эффективной быть не может* [53: раздел 35].

Тема недели определяется педагогами в соответствии с образовательными потребностями, **возможностями обучающихся с РАС и этапом образования.**

Таблица 8

Примерный календарь тематических недель

| Месяц | Неделя | Тема |
|----------|--------|--|
| Сентябрь | 1 | «До свидания, лето», «Здравствуй, детский сад», «День знаний» |
| | 2 | «Мой дом», «Мой город», «Моя страна», «Моя планета» (тема определяется в соответствии с возрастом детей) |
| | 3 | «Урожай» |
| | 4 | «Краски осени» |
| Октябрь | 1 | «Животный мир» (+птицы, насекомые) |
| | 2 | «Я – человек» |
| | 3 | «Народная культура и традиции» |
| | 4 | «Наш быт» |
| Ноябрь | 1 | «Дружба», «День народного единства» (тема определяется в соответствии с возрастом детей) |
| | 2 | «Транспорт» |
| | 3 | «Здоровей-ка» |
| | 4 | «Кто как готовится к зиме» |
| Декабрь | 1 | «Здравствуй, зимушка-зима!» |

| | | |
|---------|---|--|
| | 2 | «Город мастеров» |
| | 3 | «Новогодний калейдоскоп» |
| | 4 | «Новогодний калейдоскоп» |
| Январь | 1 | Рождественские каникулы |
| | 2 | |
| | 3 | «В гостях у сказки» |
| | 4 | «Этикет» |
| Февраль | 1 | «Моя семья» |
| | 2 | «Азбука безопасности» |
| | 3 | «Наши защитники» |
| | 4 | «Маленькие исследователи» |
| Март | 1 | «Женский день» |
| | 2 | «Миром правит доброта» |
| | 3 | «Быть здоровыми хотим» |
| | 4 | «Весна шагает по планете» |
| Апрель | 1 | «День смеха», «Цирк», «Театр» (тема определяется в соответствии с возрастом детей) |
| | 2 | «Встречаем птиц» |
| | 3 | «Космос», «Приведем в порядок планету» |
| | 4 | «Волшебница вода» |
| Май | 1 | «Праздник весны и труда» |
| | 2 | «День победы» |
| | 3 | «Мир природы» |
| | 4 | «До свидания, детский сад. Здравствуй, школа», «Вот мы какие стали большие» (тема определяется в соответствии с возрастом детей) |

Помимо обязательной части, в Календарь может включаться работа по реализации парциальных программ, выбранных педагогическим коллективом, а также авторские программы педагогов ДОУ, прошедшие экспертизу и принятые Педагогическим советом ДОУ.

2.7. Программа коррекционно-развивающей работы с обучающимися с РАС

КРР объединяет комплекс мер по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с РАС, включающий **психолого-педагогическое** обследование, проведение индивидуальных и подгрупповых коррекционно-развивающих занятий, а также мониторинг динамики их развития.

КРР в ДОО осуществляют педагоги, педагоги-психологи, учителя-дефектологи, учителя-логопеды и другие квалифицированные специалисты [52: раздел 27.2.].

Содержание коррекционно-развивающей работы строится с учетом особых образовательных потребностей, обучающихся с РАС, заключений психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) района или города и рекомендаций психолого-педагогического консилиума образовательной организации (ППК).

КРР с обучающимися с РАС должна предусматривать предупреждение вторичных биологических и социальных отклонений в развитии, затрудняющих образование и социализацию обучающихся, коррекцию нарушений психического и физического развития средствами коррекционной педагогики, специальной психологии и медицины; формирование у обучающихся механизмов компенсации дефицитарных функций, не

подающихся коррекции, в том числе с использованием ассистивных (вспомогательных) технологий. К ним относятся устройства (слуховые аппараты, вспомогательные средства коммуникации, очки, специальные учебники, дидактические материалы, пособия и т.п.), программные и иные средства, использование которых позволяет расширить возможности детей с ОВЗ в процессе приема информации, их адаптации к условиям жизни и социальной интеграции.

Важно помнить, что единого для всех воспитанников с РАС методов воспитания и обучения нет и не может быть, поэтому необходима стратегическая программа коррекционной работы, то есть последовательность конкретных задач с соответствующими методическими решениями.

Данный раздел АОП ДОУ включает в себя:

- психолого-педагогическое обследование детей;
- методические рекомендации по организации КРР с обучающимися с РАС;
- 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 АОП ДОУ, индивидуальных коррекционно-развивающих планов и адаптированных образовательных программ (АОП).

2.7.1. Психолого-педагогическое обследование обучающихся с РАС

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 планы (программы) коррекционно-развивающей работы (логопедическая, педагогическая, психологическая коррекция)

Примечание. Медицинское изучение ребенка осуществляет медицинский персонал (невролог, психиатр, терапевт), которые находятся в штатном расписании дошкольной организации, который имеет на эту деятельность лицензию.

Психолого-медико-педагогическая диагностика, позволяет:

- выявить индивидуальные психолого-педагогические особенности ребенка и его особые образовательные потребности;
- определить оптимальный коррекционно-развивающий маршрут;
- обеспечить индивидуальным сопровождением каждого ребенка в ДОУ;
- спланировать коррекционные мероприятия, разработать индивидуальные программы коррекционно-развивающей работы;
- оценить динамику развития и эффективность коррекционно-развивающей 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 ДОУ, и охватывает *познавательную деятельность, поведение, эмоции, волю, состояние 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 (законными представителями). *Личный и семейный анамнез ребенка* и его примерное содержание представлено в карте индивидуального развития ребенка (документация учителя–дефектолога) **Приложении 6**.

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 дошкольной образовательной организации.

2. Психолого-педагогическое обследование

Организация воспитания и обучения обучающихся с РАС ставит вопросы *изучения и выявления особенностей познавательной деятельности, установление характера социально-коммуникативных нарушений, потенциальных их возможностей* и позволяет прогнозировать его развитие, связать с оценкой эффективности педагогических действий и лежащей в основе дальнейшего планирования. Педагогическую диагностику проводит учитель-дефектолог в рамках педагогической диагностики.

Педагогическая диагностика развития каждого ребенка проводится в ходе наблюдений за его поведением в группе, при выполнении режимных моментов, за его активностью в свободной и специально организованной деятельности, беседы с родителями, а также в процессе индивидуального обследования специалистами (учителем-дефектологом, педагогом-психологом и учителем-логопедом).

Необходимо заметить, что Организация имеет право самостоятельного выбора инструментов педагогической и психологической диагностики развития детей, в том числе, его динамики [53: раздел 10.5.5.].

При проведении психолого-педагогической диагностики можно использовать как традиционные, так и современный инструментарий, перечень которых раскрыто в **Приложение 4**.

А) Диагностика ребенка учителем-дефектологом

Содержание и технология педагогического изучения детей с РАС может осуществляться по программе для ЭВМ «Диа-Деф» (от сокращенного дефектологическая диагностика). Свидетельство о государственной регистрации РФ № 2016663754, программы для ЭВМ «Диа-Деф», от 15.12. 2016г [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, разработать индивидуальную программу коррекционно-развивающей работы, связать с оценкой эффективности коррекционно-развивающих воздействий на основе анализа достижений детьми планируемых результатов по педагогической коррекции, 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 диагностики 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:

- I. Исследование движений и действий. Моторика
- II. Восприятие
- III. Пространственно-временные представления
- IV. Мышление
- V. Запоминание
- VI. Общий запас знаний и представлений

- VIII. Продуктивные виды деятельности
- IX. Состояние речевой деятельности
- Второй блок и его параметры:*
- I. Особенности эмоционально-волевой сферы, поведения
- II. Общение
- III. Интерес его активность, стойкость
- IV. Особенности деятельности
- V. Работоспособность
- VI. Особенности внимания
- VII. Саморегуляция и контроль
- VIII. Реакция на результат. Критичность
- IX. 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». Оценка 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 «Диа-Деф» воспитатели совместно с учителем–дефектологом, физ. инструктором, музыкальным руководителем разрабатывают индивидуальный план (карта развития ребенка) по образовательным областям.*

!!! Однако в отношении детей с РАС освоение содержания программы в традиционных образовательных областях (социально-коммуникативном, познавательном, речевом, художественно-эстетическом и физическом развитии) **должно начинаться с коррекционной работы** по смягчению в возможно большей степени (в идеале – преодолению) ключевых симптомов аутизма.

В связи с этим на этапе помощи в раннем возрасте и начальном этапе дошкольного образования основным содержанием *становится специальная коррекционная работа*, тогда как освоение содержания Программы в традиционных образовательных областях становится возможным на *основном и пропедевтическом этапах* дошкольного образования детей с РАС, которое начинается в разное время в соответствии с готовностью ребёнка к началу работы по тем или иным составляющим программы этапов дошкольного образования.

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 ДОУ.

Программа обладает графическим интерфейсом, который позволяет вводить исходные данные (баллы, предоставляемые учителем-дефектологом в ходе тестирования) и отображает результат 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].

По результатам диагностики учитель-дефектолог заполняет протокол, формулирует педагогическое заключение, и разрабатывает перспективный план индивидуальной работы по педагогической коррекции с ребенком на учебный год.

Примерная структура перспективного плана КРР для ребёнка с первым уровнем аутистических расстройств (основной этап дошкольного образования) представлено в **Приложении 8**.

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. – М.: «ГНОМ-ПРЕСС», 2000. – 64 с.

2. Гаркуша, Ю.Ф. Педагогическое обследование дошкольников. /Под ред. О.Н. Усановой.– М.: Научно-практический Центр «Коррекция». – 63с.

3. Диагностический комплект. Исследование особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возраста. / Сост. Семаго, Н.Я., Семаго, М.М. - М.: АРКТИ, 2000. – 32с.

4. Екжанова, Е.А., Стребелева, Е.А. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями интеллекта. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. – М.: Просвещение, 2003. – 272с.

5. Забрамная, С.Д. От диагностики к развитию: Материалы для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях и начальных классах школ. Серия «Школа для всех». – М.: Новая школа, 1998. – 144 с.: ил.

6. Левченко, И.Ю., Киселева, Н.А. психологическое изучение детей с нарушениями развития. – М.: Издательство «Книголюб», 2008.- 160с.

7. Марцинковская, Т.Д. Диагностика психического развития детей. - М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998.- 176с.

8. Набор учебно-диагностического материала для психолого-педагогической диагностики детей раннего и дошкольного возраста. Автор доктор пед. наук Е.А. Стребелева. М.: Просвещение, 2004.

9. Организация и содержание диагностической и коррекционно-развивающей работы с дошкольниками, имеющими отклонения в развитии. /ред.-сост. Г.Н. Лаврова. Челябинск: Издательство ИИУМЦ «Образование», 2017. - 329с.

10. Психолого-педагогическая диагностика развития детей дошкольного возраста /Под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Бук-Мастер, 1998. – 225 с.: ил.

11. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста./ Под. ред. Е.А. Стребелевой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 2004. – 164 с.

12. Семаго, М.М., Семаго, Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – СПб.: Речь, 2005. – 384с.

13. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. М.: Издательский центр «Генезис», 2010. – 474с.

14. Смирнова, Е.О., Холмогорова, В.М. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003, -160с.

15. Усанова, О.Н. Методические рекомендации по использованию комплекта практических материалов «Лилия». - М.: НПЦ «Коррекция», 1994. - 74с.

16. Цветкова, Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. – М.: «Когнитивный центр» 1998. – 128 с.

Б) Диагностика ребенка учителем-логопедом

Диагностику речевого развития ребенка (3-7 лет) предлагается проводить по программе для ЭВМ «Ло-Ди» (от сокращенного логопедическая диагностика). Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2018661231 от 04 сентября 2018 г. [17].

Программа для ЭВМ «Ло-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 коррекционно-развивающей работы по логопедической коррекции, оценки эффективности коррекционно-развивающих воздействий на основе анализа достижений каждого воспитанника в конце учебного года.

Программа для ЭВМ «Ло-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 учёными С.Д. Забражной, 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:

I. Особенности зрительного и слухового восприятия

II. Пространственно-временные представления,

III. Тактильно-предметный гнозис

IV. Мышление

V. Память

VI. Внимание

VII. 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 следующие 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 «Ло-Ди» 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:

I. Состояние моторной сферы (общая моторика, ручная моторика, мимическая мускулатура, артикуляционная моторика)

II. Особенности импрессивной речи

III. Особенности экспрессивной речи

IV. Состояние грамматического строя речи

V. Особенности фонетической стороны речи

VI. Состояние фонематического восприятия, навыков фонематического анализа и синтеза

VII. Особенности связной речи.

В основу содержания второго раздела легли рекомендации:

- Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ОВЗ;

- Программы логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, Т. В. Тумановой;

-нейропсихологического изучения детей с тяжёлыми дефектами речи автор З.А. Репина;

-комплексной образовательной программы дошкольного образования детей с тяжёлыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет, автор Н.В. Нищева.

Содержание диагностики речевых функций представлено в Программе «Ло-Ди» 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 протоколов об особенностях развития *неречевых и речевых функций*.

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 музыкального руководителя, физ. инструктора, воспитателям группы и родителям, а также являются основанием для формирования подгрупп детей для проведения фронтальных, подгрупповых занятий, для выделения микро групп 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. Итоговый мониторинг осуществляется учителем-логопедом совместно с воспитателями группы, музыкальным руководителем и физ. инструктором 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].

!!! Документация учителя-логопеда (*Речевая карта. Структура циклограммы. Примерная модель планирования образовательного процесса с учётом содержания направлений КРР. Содержание диагностики речевой деятельности детей 2-3 года жизни*)

Приложение 9.

Список литературы для логопедической диагностики

1. Забрамная, С.Д., О.В. Боровик. Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей» авторов С.Д. Забрамной О.В. Боровика. – М.: ВЛАДОС, -2003. -32с.

2. Иншакова, О.Б. Альбом для логопеда. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 280с.

3. Кирьянова, Р.А. Комплексная диагностика и ее использование учителем-логопедом в коррекционной работе с детьми 5-6 лет, имеющими тяжелые нарушения речи. – СПб.: «Каро» - 2002. – 368с.

4. Левченко, И.Ю., Киселева, Н.А. Психологическое изучение детей с нарушениями развития. – М.: Издательство «Книголюб», 2008. – 160с.

5. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений /Под ред. Г.В. Чиркиной. – 4 изд. доп. - М.: АРКТИ, 2005. – 240с.

6. Морозова, С.С. Развитие речи у детей в рамках поведенческой терапии // Аутизм. Методические рекомендации по коррекционной работе /Под ред. С.А. Морозова.- 2002
7. Нейропсихологическое изучение детей с тяжёлыми дефектами речи: Учебник для студентов дефектологических вузов /З.А. Репина. – Екатеринбург: Издатель Калинина Г.П. 2008. – 140с. 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. Издание третье, переработанное и дополненное в соответствии с ФГОС ДО. Санкт-Петербург: ООО «Издательство» «Детство-Пресс», 2016. - 240с.
9. Нуриева, Л.Г. Развитие речи у аутичных детей: метод. Разраб./Л.Г. Нуриева.- изд.2. – М.: Теревинф, 2006, -112с. Серия «Особый ребенок»
10. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант). /Под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Василевой.- 3 изд. исправл. и допол. М.:МОЗАИКА -СИНТЕЗ, 2014 - 368с.
11. Поваляева, М.А. Справочник логопеда. – Ростов - на - Дону: «Феникс», 2001. – 448 с.
12. Приказ Министерства Просвещения РФ от 24 ноября 2022 года № 1022 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ОВЗ» <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202301270036>
13. Приказ Министерства Просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 28.12.2022 № 71847) <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044>
14. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи /Л.Б. Баряева, Т.В. Волосовец, О.П. Гарилушкина, Г.Г. Голубева и др. Под редакцией Л.В. Лопатиной. – СПб,2014. – 386с. Электронный ресурс <http://www.firo.ru/wp-content/upladc/2014/02/lopatina.pdf>
15. Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей. /Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Т. В. Туманова. - М.: Просвещение, 2008. –. <https://docs.google.com/document/d/1acdh69vTFrzLbpX6AGyu66ObpErml3DQDqzUjS6M2ro/edit>
16. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста./ Под. ред. Е.А. Стребелевой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 2004. – 164 с.
17. Семаго, М.М., Семаго, Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – СПб.: Речь, 2005. – 384с.
18. Смирнова, И.А. Логопедическая диагностика и коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников. Алалия, Дизартрия, ОНР. - СПб.:»ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004, - 320с.
19. Трошин, О.В., Жулина, Е.В. Логопсихология. - М.: ТЦ Сфера, 2005.- 256с.
20. Трубникова, Н. М. Структура и содержание речевой карты. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1998. – 51 с.
21. Цветкова, Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. – М.: «Когито-центр» 1998. – 128 с.
22. Шаповал, И.А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития: Учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005.- 320с.

В) Программа диагностики ребенка педагогом-психологом [25, 56, 66, 67]:

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).

Программа психологической диагностики включает следующие разделы:

1. Поведение ребёнка 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 ребёнка.

Педагог-психолог оценивает результаты диагностики, опираясь на данные нормального психического развития, определяет степень и характер отклонений в развитии ребенка с РАС. Ряд моторных, речевых, поведенческих стереотипий психолог квалифицирует как гиперкомпенсаторные образования, служащие для аффективной аутостимуляции в условиях дефекта контактов с окружающим миром.

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. – Москва – Воронеж: Институт практической психологии, 1995. – 64 с.
2. Велиева, С.В. Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста. - СПб.: Речь, 2005. – 240с.
3. Данилина, Т.А. , Зедгенидзе В.Я., Степина Н.М. В Мире детских эмоций: Пособие для практических работников ДОУ. - М.: Айрис-пресс, 2004. – 160с.
4. Диагностика социального развития ребенка: Учебно-методическое пособие.- Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. - 88 с. window.edu.ru/resource/168/48168/files/novsu207.pdf (статусное место ребенка).
5. Забрамная, С.Д. От диагностики к развитию: Материалы для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях и начальных классах школ. Серия «Школа для всех». – М.: Новая школа, 1998. – 144 с.: ил.
6. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. – М.: Просвещение. Владос, 1995. – 112 с.

7. Лебединский, В.В., Бардышевская, М.К. Аффективное развитие ребёнка в норме и патологии // Психология аномального развития ребёнка: хрестоматия в 2-х томах / под ред. В.В. Лебединского и М.К. Бардышевской. Т.2. – М., 2002. – С.588-681.
8. Манелис, Н.Г., Хаустов, А.В., Никитина, Ю.В., Солдатенкова, Е.Н. Ребенок с РАС идет в детский сад // Под ред. Н.Г. Манелис. – Воронеж, 2014.
9. Марцинковская, Т.Д. «Диагностика психического развития детей», М.:ЛИНКА-ПРЕСС-1999.-197с. www.psiholognew.com/risun03.html (личностные особенности ребенка (взрослого): уровень его активности, самооценка, уровень тревожности, наличие страхов, уверенность в своем положении, агрессивные тенденции нападающего или оборонительного характера, творческие способности)
10. 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. М.: АРКТИ, 2001. – с. 10-12.
11. Морозов, С.А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра. – М., 2015.
12. Морозов, С.А., Морозова, Т.И. Клинический полиморфизм и вариативность образования детей с аутизмом //Аутизм и нарушения развития, 2016, 14, №4, с.3-9.
13. Морозов, С.А., Морозова, Т.И., Белявский Б.В. К вопросу об умственной отсталости при расстройствах аутистического спектра. //Аутизм и нарушения развития, 2016, 14, №1, с.9-18.
14. Организация и содержание диагностической и коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья: /Ред. сост. Г.Н. Лаврова – Челябинск, 2017. – 263с.
15. Панфилова, М.А. «Игротерапия общения». – М.: изд-во «ГНОМ и Д» 2001. - 160 с. testoteka.narod.ru/lichn/1/34.html (внутрисемейные отношения, состояние эмоциональной сферы ребенка, наличие агрессии, ее направленности и интенсивности, тревожность по отношению к ряду типичных для него жизненных ситуаций общения с другими людьми, самооценка).
16. Психолого-педагогическая диагностика развития детей дошкольного возраста /Под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Бук-Мастер, 1998. – 225 с.: ил.
17. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста./ Под. ред. Е.А. Стребелевой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 2004. – 164 с. <https://www.calameo.com/books/00479720760b412aa2d7c>
18. Рогов, Е.И. «Настольная книга практического психолога в образовании» М:ВЛАДОС,2006.-526с. genderua.narod.ru/test-html/pdf/7-8.pdf (отношения в семье глазами ребенка)
19. Семаго, Н.Я., Семаго, М.М. Диагностический Комплект психолога. Методическое руководство. Изд. 3-е перераб.-М.: Изд-во АПКИПРО РФ. 2007.-128с. www.phantastike.com/psychodiagnostic_systems/theory_practice_s/zip/ (агрессивного поведение, реальное состояние ребенка, отношения между ребенком и окружающими его людьми (родителями) в наиболее важных или травматичных для него жизненных ситуациях регуляторно-волевая, когнитивная и аффективно-эмоциональная сферы ребенка)
20. Семаго, М.М., Семаго, Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – СПб.: Речь, 2005. – 384с.
21. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 232с.
22. Смирнова, Е.О., Холмогорова, В.М. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003, -160с.

23. Собчик, Л.Н. Метод цветowych выборов – модификация восьми цветowego теста Люшера. Практическое руководство. – СПб.: Речь, 2010. – 128 с. psyttests.org/luscher/fullcolor-run.html (эмоциональное состояние и уровень нервно-психической устойчивости; внутриличностные конфликты и склонности к депрессивным состояниям и аффективным реакциям)
24. Тест детской апперцепции (фигуры животных): методическое руководство / Л. Беллак, С.С. Беллак. – Санкт-Петербург: ИМАТОН, 2005. – 63 с. www.eti-deti.ru/det-test/333.html
25. Урунтаева, Г.А., Афонькина, Ю.А. Практикум по детской психологии. – М.: Просвещение, 1995. – 291 с.
26. Цветкова, Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 128 с.
27. Шаповал, И.А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития: Учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 320с.

Г) Программа наблюдений воспитателя за поведением ребенка

Воспитатели совместно с учителем-дефектологом, учителем-логопедом, педагогом-психологом заполняют таблицы: «Признаки дезадаптивного поведения ребенка» и «Характеристика группы обучающихся».

1. Таблица «Признаки дезадаптивного поведения ребенка»

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. Хаустовой, Т.В. Шептуновой было разработано содержание таблицы по выявлению особенностей поведения и деятельности детей с РАС раннего и дошкольного возраста [62: С.32-50]. *Содержание разделов таблицы «Признаки дезадаптивного поведения ребенка» представлено в Приложении 5.*

2. Таблица «Характеристика группы обучающихся»

Педагогами группы составляется характеристика группы детей, раскрывающая индивидуальные особенности каждого ребенка. Предлагаются отразить в таблице следующие разделы: *реакция ребёнка на поступление в детский сад и на расставание с родителями; особенности общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; особенности поведения ребенка в группе (на занятиях, на прогулке, в свободное время); особенности эмоционально-волевой сферы; личностные и характерологические черты ребенка; особенности познавательных интересов; особенности сна и питания, самообслуживания.*

Изучение особенностей поведения и деятельности обучающихся с РАС преимущественно осуществляется на основе наблюдений за активностью ребёнка в различные периоды пребывания в дошкольном учреждении, рекомендаций ППк ДОУ, анализа продуктов детской деятельности, а также беседы с родителями.

!!! Содержание разделов характеристики поведения и деятельности детей группы представлено в Приложении 16.

2.7.2. Структура индивидуальной программы для детей раннего возраста с повышенным риском формирования РАС

Программы помощи в раннем возрасте должны быть строго индивидуальными. Разрабатываются Программы КРР в соответствии с особенностями свойственными аутизму и каждому ребенку на основе результатов диагностики специалистами ДОУ.

Содержание программы КРР разрабатывается на основе Девяти основных направлений, которые адаптированы для детей раннего возраста с повышенным риском формирования РАС [53: раздел 46].

Структура Программы коррекционно-развивающей работы с ребенком раннего возраста с повышенным риском формирования расстройств аутистического спектра содержит следующие разделы:

I. Общие положения

II. Характеристика ребенка по результатам психолого-педагогического изучения специалистами ДОУ

III. Содержание коррекционно-развивающей работы (КРР)

3.1. Рекомендации для реализации содержания направлений программы коррекционно-развивающей работы

3.2. Направления и задачи по реализации программы коррекционно-развивающей работы

3.3. Ответственные за реализацию содержания основных направлений КРР

3.4. Методические рекомендации для специалистов ДОУ и для родителей

IV. Учебно-методический комплекс

!!! Содержание индивидуальной программы коррекционно-развивающей работы с ребенком раннего возраста с повышенным риском формирования расстройств аутистического спектра представлено в Приложении 7.

При проектировании индивидуальных программ КРР для обучающихся дошкольного возраста (начальный, основной и пропедевтический этапы), помнить, что «Основная ценность индивидуальной программы – это ориентированность на приоритет проблем ребенка с РАС, обусловленных аутизмом (с учётом существующих реалий) его интересов, возможностей, способностей, склонностей, особенностей развития.

!!! Примерная структура перспективного плана КРР для ребёнка с первым уровнем аутистических расстройств, основной этап дошкольного образования представлено в Приложении 8

2.7.3. Методические рекомендации по организации КРР с обучающимися с РАС

Основные симптомы аутизма тесно связаны с социальной жизнью человека и имеют первазивный (широкий) характер расстройств, поэтому коррекционная работа рассматривается как условие и предпосылка освоение содержания программ в традиционных образовательных областях (социально-коммуникативном, познавательном, речевом, художественно-эстетическом и физическом развитии) в соответствии с этапом дошкольного образования.

В данном разделе АОП ДОУ отражены основные приемы и методы коррекционной работы с обучающимися с РАС, которые могут быть использованы для разработки содержания индивидуальных программ коррекционно-развивающей работы и для организации подгрупповых и групповых занятий.

2.7.3.1. Методические рекомендации по сенсорному развитию обучающихся 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. Феррои, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг и др. [22, 29, 39, 43].

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 «расторгнуть», повысить активность и внимание ребенка требуются дополнительные сильные воздействия. При гипочувствительности ощущения могут быть притуплены, и для их стимуляции ребенок может заниматься аутоstimуляцией: 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 особенности поведения 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.

!!! 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 кругу, 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: 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, включаться 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 врезается 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» представлено в Приложении 14 [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].

!!! *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, пытаясь 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 ногами, 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.

!!! 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 стремится 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 распознавании 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 в слуховой сфере 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: ребенок 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 ребёнка «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.

2.7.3.2. Рекомендации для ситуаций, связанных с сенсорной перегрузкой [22: С.45-48]

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 выше описанные 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].

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.** Прекращение стимуляторов часто может создать гораздо более серьезную проблему поведения. [22: С.47].

2.7.3.3. Методические рекомендации для обучения навыкам самообслуживания и бытовым навыкам детей с РАС [27; 54: С.84-86]:

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

-возможностей ребёнка: например, при плохой моторике по понятным причинам нельзя учить заваривать чай или нарезать овощи для салата;

-интереса ребёнка: нельзя обучать навыку, который связан со страхами или просто вызывает негативизм; сначала надо преодолеть страх и, выяснив причину негативизма, деактуализировать его;

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

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

3. *Определение конкретной задачи коррекционной работы.* Трудности формирования навыка самостоятельно есть могут быть обусловлены различными причинами, которых может быть одна или несколько, а именно: ребёнок не может усидеть на месте; не умеет (или не может) пользоваться столовым прибором; 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 (тяжёлая мельхиоровая ложка для ребёнка с низким мышечным тонусом не подходит); несвоевременность обучения определённому навыку (если до пяти лет ребёнка кормили, то в результате сформировался жёсткий стереотип, преодолевать который, как правило, сложно); неправильное оказание помощи: например, обучая застёгивать пуговицы, взрослый находился не позади, а впереди ребёнка; это обычно приводит к нежелательному стереотипу; если помощь не уменьшается постепенно, то навык как самостоятельный не формируется, необходимость помощи фиксируется; воспитание по типу гиперопеки: некоторые дети не владеют навыками самообслуживания только потому, что у них не было возможности попробовать сделать что-либо самостоятельно [27].

Алгоритм работы в обучении навыкам самообслуживания и бытовым навыкам:

-выбирается навык;

-определяется конкретная задача коррекции;

-выясняется причина затруднений;

-подбирается адекватный вариант мотивации;

-выбирается определённый способ коррекционной работы;

-создаются необходимые условия проведения обучения;

-разрабатывается программа коррекционной работы с учётом особенностей ребёнка;

-программа реализуется;

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

-если программа реализована, то переходят к следующей проблеме [27].

!!! 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 [27].

2.7.3.4. Методические рекомендации по речевому развитию обучающихся 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 оречевляя, действия ребенка.

2. Уделять внимание тренировке мускулатуры рта, языка и губ ребенка, так как нормальное развитие сосательных, глотательных и кусательных рефлексов является важным условием для развития правильного произношения, поэтому рекомендуется проводить игры упражнения, где ребенок может выполнять такие действия, как сосать, лизать, дуть, делать гримасы, 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 приемы альтернативной коммуникации жесты, пиктограммы, картинки, фотографии, картиночные символы коммуникаций (PCS), коммуникативные книги, таблицы, система обучения коммуникации «PECS» и др.

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. Не предполагайте, что отсутствие речи означает отсутствие мыслей.

13. Повторять за неговорящим ребенком и обыгрывать его звуковые реакции. В игре, на занятиях, в течение всего специалисты подхватывают его вокализации, обыгрывают их, превращают в реальные слова, связывают с ситуацией. Например, если ребенок часто произвольно произносит звук [и], произносят: «И-и-и — поет лошадка! И-ишь какой мальчик! И-играть будем! [62: С.52]

14. 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.

15. Если ребенок с РАС начинает говорить поздно, после 5—6 лет у него возникают трудности артикуляции. Т.е. ему трудно подыскать артикуляционный уклад. Поэтому для облегчения формирования правильной артикуляции важно сосредоточить его на лице взрослого в то время, когда он говорит. Взрослый должен использовать и разную интонацию, варьировать ее, говорить то шепотом, то громко

16. На занятиях по **развитию речи** необходимо специальное обучение ребенка: абстрактным понятиям, пониманию синонимов, разбору ключевых понятий, ответам на вопросы, выделению главной мысли, осмысленному восприятию текста [42, 62, 73, 74, 76, 77, 79].

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

2.7.3.5. Методические рекомендации по развитию изобразительной деятельности обучающихся с РАС

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 [44]:

- 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).

Основные условия 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;

- сначала *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 не ароматизированный пластилин естественных цветов, достаточно мягкий, но не липнущий 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.

Заслуживают внимание рекомендации Е.А. Янушко, которая 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 [77: С.42].

Поэтому рассмотрим особенности использования изобразительной деятельности в коррекционно-развивающей работе с аутичным ребенком [77: 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».

Рисуя 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 т.п. [77: С.63-68].

2.7.3.6. Методические рекомендации по физическому развитию обучающихся с РАС

В коррекционно-развивающей работе с дошкольниками с РАС необходимо учитывать особенности развития их двигательной сферы [45: 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 аутистимуляцией 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 произвольных движений, но становится в значительной степени неуклюжим, когда нужно сделать что-то по просьбе взрослого:

например, на занятиях по рисованию рука ребенка становится 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 [45: 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, кольцобросы, 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 физкультминуток занятий по физической культуре, на прогулке или в свободное время во второй половине дня. Помнить, что 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. Необходимо корректировать объём 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 [45: 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.

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 [45: 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.

Е. А. Алявина и С. С. Морозова указывают на необходимость использования помощи в работе с аутичным ребенком. «Помощь – действие взрослого, направленное на то, чтобы ребенок 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» [45: С.46].

4. *Инструкции должны предъявляться в четко определенной форме, строгим спокойным тоном* – это помогает ребенку отличать инструкцию от других высказываний взрослого [45: 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!» [45: С.47].

Помните! Ребенок получает подкрепление за выполнение инструкции с помощью взрослого в начале обучения. Впоследствии подкрепление дается *только за самостоятельные и правильные реакции*.

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.

5. *Педагог регулирует физическую нагрузку для ребенка*, подбирая соответствующие упражнения, регулирует число повторений, следит за синхронностью и качеством их выполнения [45: 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.

Это значит, что при подборе общеразвивающих упражнений педагоги должны [45, 47, 48]:

- 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 заработанное» 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* [45, 47, 48].

2.7.3.7. Методические рекомендации, направленные на формирование у ребенка с РАС стереотипа учебного поведения

Методические рекомендации, направленные на формирование у ребенка с РАС стереотипа учебного поведения, необходимо использовать как на этапе *ранней помощи, так и начальном, основном и пропедевтических* этапах обучения воспитанников [10]:

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. Не принуждайте ребенка смотреть в глаза, используйте вербальные и невербальные методы общения, не требующие зрительного контакта;

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 постепенно привыкает к тому, что в комнате, где он играет, стоит специальный стол, за которым не развлекаются, а занимаются;

6- постепенно закреплять определенную последовательность действий по подготовке к занятию: достать материал; сесть за стол и т.д.;

7- 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 окну, не к комнате, заполненной игрушками и пособиями, и не к двери, которую кто-то может открыть и этим помешать занятию;

8- 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;

9- 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;

10- занятие может продолжаться несколько минут, причем в конце педагог обязательно говорит ребенку, что он «хорошо позанимался и выполнил задание». Похвала педагога поможет закрепить успех и повысить уверенность ребенка, даже если реакция ребенка внешне не проявляется. Помнить, что даже минимальная активность ребенка с РАС требует обязательного поощрения;

11- 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 понаблюдать за ребенком, что и как хочет делать он сам, подыграть ему, заняться тем, что ему интересно. Это поможет наладить с ребенком контакт;

12- 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;

13- 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 с РАС понять, что с помощью речи можно наладить контакт со сверстниками и взрослыми;

14- 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.);

15- 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;

16- любые задания предлагаются ребенку в наглядной форме;

17- 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. Все учебные предметы должны иметь свое место;

18- 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];

19-использовать *метод безошибочного обучения*. Его суть заключается в том, что при обучении ребёнка новому действию, педагог **не ожидает, что он догадается или угадает. Педагог сразу даёт ребёнку подсказку, чтобы избежать ошибок и последующего его сопротивления.**

Если в ответ все же прозвучит неверный вариант, то педагог не говорит, что это неправильно. Нужно повторить вопрос и тут же дать **полную подсказку.** Это важный момент безошибочного обучения.

Например: учитель-дефектолог: *«Какого цвета кубик?»* Ребенок: *«Кубик».* Учитель-дефектолог: *«Нет. Неправильно. Красный кубик».* Ребенок: *«Нет. Неправильно. Красный кубик».*

Данный пример говорит о том, что **на НЕ правильный вариант** ответа, учитель-дефектолог дал реакцию, *которая формирует у ребёнка **неверный шаблон** реагирования на вопрос.*

Важный момент в безошибочном обучении - это *своевременное постепенное удаление подсказки, с целью формирования у детей самостоятельности при выполнении заданий.*

*Как показала педагогическая практика специалистов, реализующих проект «Развитие и поддержка инклюзивных подходов к организации обучения и психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ», включая РАС в Дальневосточном федеральном округе при поддержке Фонда президентских грантов **безошибочное обучение** помогает пробудить в ребенке познавательный интерес, уменьшает проблемное поведение, сокращает время усвоения нового материала, положительно влияет на эмоциональное состояние ребёнка с РАС и мотивирует его учиться.*

20- соблюдать правила использования поощрения:

-поощрение должно предоставляться сразу после желаемого поведения (в течение 3-30 секунд). Это значит, что мы должны приготовить его заранее, чтобы потом не искать, теряя драгоценное время и снижая его эффективность. Помнить, что ребенок легко пресыщается даже приятными впечатлениями и очень часто не может подождать обещанного;

-не следует заранее обуславливать предоставление поощрения и выполнение задания (торговаться). Например, *«Сейчас выполнишь задание и потом получишь конфетку, игрушку, жетон и т.п.»*. Нельзя предлагать ситуацию выбора поощрения, в которой он беспомощен;

-поощрения должны быть значимыми для ребенка, что предполагает выяснить у родителей, что ребенку интересно и как поощряют его в семье и иметь для него мотивационную ценность в момент применения;

-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.

Важно, научить ребенка использовать указательный жест, чтобы он мог получить желаемое. Подкреплением должно стать не только удовлетворение желания, но и похвала другого человека, и нужно стремиться к тому, чтобы постепенно она стала более важной, чем материальный результат.

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 внимание на него *«Какой ты красивый»*, *«Какой ты умный»*, *«Какая у тебя красивая улыбка»* и т.п.

2.7.3.8. Методические рекомендации по коррекции проблем поведения, обучающихся с РАС

К проблемам поведения относят страхи, агрессию, самоагрессию, стереотипии, необычные пристрастия и влечения [53: раздел 46.13.].

Общая схема работы:

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

Конкретные решения подбираются индивидуально, чаще всего используются:

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

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

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

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

Вопросом коррекции стереотипий специально занимается только АВА (прикладной анализ поведения).

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

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

В случае компенсаторных, аутостимуляционно-гиперкомпенсаторных и психогенных стереотипий решающую роль, играет психолого-педагогическая коррекция, хотя в тяжелых

случаях медикаментозная поддержка необходима.

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

Аутостимуляционно-гиперкомпенсаторные стереотипии в соответствии со своим названием направлены на стимуляцию тонических процессов с целью повышения устойчивости к давлению внешней среды, обеспечения продолженности действия и/или деятельности.

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

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

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

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

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

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

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

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

Коррекция стереотипий требует целенаправленных усилий специалистов и семьи, часто растягивается на длительное время и не всегда приводит в полной мере к желательным результатам [30, 54].

Педагог должен быть готов 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 индивидуального подхода к ребенку и мобильности, т.е. не бояться пробовать: если ребенок принял предложенную ситуацию, постарайтесь развить её, если же возникла реакция отторжения, тут же «дайте задний ход»;

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 своём.

Проявления самоагрессии (агрессия, направленная на себя) встречаются у детей часто. Она может возникнуть при нарушении привычного жизненного стереотипа (режима дня), при изменении привычной обстановки в комнате, в ситуации особого напряжения, запрета. Необходимо восстановить измененный стереотип, если это возможно, переключить ребенка, т.е. организовать другое занятие: почитать книгу, сесть за рисование вместе с ним и т.п.

Исключить, либо резко сократить использование в детском саду и в семье аутичного ребенка телевидения, компьютера, игровых приставок, электронных игр, которые очень часто являются причиной нарушений поведения и источниками страхов ребенка [77, 78].

Для борьбы со страхами: можно использовать в игре объект страха (волк), не давая ребенку застрять на агрессивных действиях, затеять игру с пугающим персонажем, придавая этому положительный смысл: «Почему волк так громко воет? Наверное, у него болят уши. Надо его срочно лечить, давай ему дадим лекарство» и проиграть ситуацию – лечение ушей и т.д.

В игровой деятельности можно попытаться сформировать у детей механизм самостоятельного преодоления страха.

Для этого нужно использовать игру с элементами психодрамы, где ребенок должен принять на себя роль в борьбе с опасностями. При этом важно не застрять на аффективных действиях, а сразу переключить его на что-нибудь яркое, новое, на какой-нибудь положительный персонаж.

Приемы психодрамы:

-обыгрывание благополучного завершения ситуации потенциальной опасности, в которой чуть было что-то не произошло: «Мы с тобой успели, а то автобус бы без нас уехал, но мы успели»;

-введение в сюжет игры «проказника, нарушителя» симпатичного персонажа (Буратино, Незнайка), которого можно поругать, поставить в угол;

-использование художественных произведений, сказок. Художественное произведение сначала прочитать в сокращенном виде, потом целиком. Но по ходу чтения необходимы постоянные комментарии к происходящему, обговаривание сюжета сказки, или истории с ребенком. Но не застревать внимание на аффективных действиях.

Помните поговорку: *«Если вы встретили одного ребенка-аутиста, то вы встретили одного ребенка-аутиста».*

2.7.3.9. Методические рекомендации по музыкальному воспитанию обучающихся с РАС

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 [54: С.70-71].

Слушание музыки, игра на музыкальных инструментах, пение, движение под музыку [54: 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 учётом различного уровня сензитивности - чувствительности!);

–проявлять эмоционально-двигательные реакции на звучание музыки;

–учить детей дифференцировано реагировать на разный характер музыки (весёлую, 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 её звучание и выполнять простые игровые и имитационные действия (убаюкивать куклу; летать, как птички; топтать, как мишки, и т.д.).

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 [59].

2.7.3.10. Виды визуальной поддержки обучающихся с РАС в образовательном процессе

Для адаптации в окружающем пространстве, ориентирования, как в помещении, так и в процессе образовательной деятельности используется различные виды визуальной поддержки. Они помогают продемонстрировать последовательность событий наглядно: при помощи фотографий или карточек с изображением предлагаемых режимных моментов (последовательности событий), по которым ребенок сможет понять, что произойдет позже. В качестве символов могут быть использованы: рисунки (нарисованные от руки или типографским способом), фотографии (самого ребенка, выполняющего определенный вид деятельности), комбинированные формы (предметы, приклеенные к карточкам, предметы вместе с рисунками) [62: С.47-48].

Визуальное расписание режима дня: карточки, фотографии предметов или режима дня на стенде, на доске, над столом (выстроен весь день) карточки размещаются на уровне глаз детей. Расписание с использованием фотографий. Удобнее всего составлять расписание, последовательно раскладывая фотографии на рабочем столе или закрепляя их на планшете, прикрепленном к стене напротив рабочего места ребенка. Вывешивать фотографии нужно друг за другом.

Визуальные подсказки: карточки, фотографии предметов или режима дня показывают ребенку, если он забывает действие, которое надо выполнить.

Визуальные инструкции: карточки с видами деятельности, что облегчает понимание инструкций («разложи», «приклей», «собери»).

Визуализация плана занятия помогает подготовиться к смене видов деятельности; усвоить основные заведенные действия на том или ином занятии; доводить до конца выполнения задания

С этой целью используют символы действий, разбику длинной инструкции на отдельные короткие элементы, визуальные алгоритмы выполнения заданий.

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

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

Правила составления расписания:

- задания должны быть доступными для ребенка;
- при выполнении заданий необходимо соблюдать последовательность;
- ребенка нужно хвалить и поощрять.

Требования к фотографиям:

- каждая фотография должна, символизировать один вид деятельности (например, пирамидка — игра, тетрадь — занятие);
- предметы, изображенные на фотографиях, должны быть тесно связаны с деятельностью ребенка. Например, последовательность одевания подбираются карточки с изображением трусов, майки, рубашки и картинки должны быть представлены в правильной последовательности.

Возможно использование *цифр для визуализации расписания*, например, цифра 1 означает выполнить первое задание (напротив данной цифры можно положить картинку с изображением предмета), цифра 2 — второе задание и т.д. Постепенно картинки с изображением предметов можно убирать и оставлять одни цифры [62: С. 47-48].

Если ребенок понял последовательность расписания дня, можно составлять расписание на неделю. Для этого можно использовать лист ватмана и при помощи липучек наклеивать картинки (фотографии) по дням недели.

При переходе к школьному обучению, карточки могут быть заменены текстовым расписанием.

Визуализация правил поведения. Наблюдаемое негативное поведение ребенка с РАС может выражать потребность в помощи или внимании; уход от стрессовых ситуаций; желание получить какой-либо предмет; недопонимание; протест против не желаемых событий и т.д. Для того чтобы дети быстрее привыкли к правилам поведения в детском саду, необходимо сделать наглядное напоминание правил. По завершении адаптационного периода, когда основные нормы поведения будут усвоены, могут понадобиться индивидуальные правила.

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

Поощрение за правильно выполненное действие, соблюдение правил, доведение действия до завершения и др. В качестве поощрения используют предметы, интересные для ребенка и являющиеся для него ценностью (разрешение постучать в барабан, позвонить в колокольчик, приклеить на ленту успеха бабочку, звездочку и др.)

Визуализация помогает ребенку: следовать распорядку дня без дополнительных словесных инструкции и напоминаний, что повышает его самостоятельность, снижает беспокойство ребенка и придает ему чувство безопасности, переходить от одного вида деятельности к другому, из одного помещения в другое.

При переходе к школьному обучению, карточки могут быть заменены текстовым расписанием.

2.7.3.11. Особенности обучения сюжетно-ролевой игре детей с РАС

Необходимо отдельно выделить приемы и методические подходы к обучению детей с аутизмом сюжетно-ролевой игре, которые разработаны отечественными учеными М.М. Либлинг, Е.Р. Баенской. Известно, альтернативы игровым занятиям для детей с аутизмом просто не существует, так как именно эта форма работы адекватна и возрасту ребенка и самой сути аутистического расстройства.

Главное и основное условие в коррекционной работе игры с аутичным ребенком, направленной на формирование сюжетно-ролевой игры - это ориентация на логику нормального онтогенеза детской игры. Однако дети данной категории имеют специфические особенности психического развития, что вызывает необходимость конкретизации в подходах, задачах, методах организации игровой деятельности ребенка с аутизмом [60: С.21-24; С.77-82].

М.М. Либлинг, Е.Р. Баенская и др. подчеркивают, что в работе с аутичным ребенком не стоит задача научить играть «как все дети» [20].

Гораздо важнее, что игра дает возможность для развития интереса к житейским сюжетам, для их понимания, прежде всего, событий его собственной жизни, способствует нормализации психического и социального развития аутичного ребенка:

- повысить его психический тонус и снизить сверхчувствительность;
- развивать произвольное внимание и поведение;
- стимулировать инициативу ребенка во взаимодействии с окружающими людьми и в речи;
- преодолевать дискомфорт, страхи, проявления агрессии и самоагрессии;
- уменьшить стереотипность, формировать более гибкую коммуникацию и поведение в целом.

Для организации коррекционной работы с ребенком с аутизмом необходимо привести в самом общем виде последовательность этапов и условий формирования игры, разработанные М.М. Либлинг и которые могут использоваться при любом варианте аутизма [20].

Основные задачи:

1 задача. Формирование совместных осмысленных переживаний, преобразование аутостимуляции в совместные игровые действия, внесение в игру «событийности»;

2 задача. Накопление некоторого количества игровых образов, которые в дальнейшем могут стать эпизодами сюжета.

При решении данных задач необходимо прежде всего наладить эмоциональный контакт и использовать сочетание аффективного тонизирования со смысловым комментарием.

Это значит, что сначала наблюдаем за ребенком, определяем круг аффективных впечатлений, которые он предпочитает. Затем мы либо присоединяемся к его действиям, либо предлагаем впечатления из любимого его действия. Одновременно накладываем на наши действия смысловые обозначения, эмоционально комментируя происходящее.

Сочетание аффективного тонизирования со смысловым комментарием является ведущим методом коррекционного взаимодействия с аутичным ребенком.

Что такое аффективное тонизирование и эмоционально-смысловой комментарий? Аффективное тонизирование (или присоединение к аутостимуляции). Как отмечает М.М. Либлинг аутостимуляция – это «образ жизни» ребенка с аутизмом, поэтому мы не можем ее игнорировать или запрещать (если только она не принимает опасную для ребенка или окружающих людей форму). Отсюда следует, что педагог должен *подключиться к аутостимуляции с тем, чтобы постепенно преобразовать ее, сделать частью совместной игры [20].*

Например, если ребенок начинает выстраивать ряды из игрушечных машин или кубиков, взрослый помогает ему, приговаривая: «Вот, держи, еще один кубик. Какой

длинный поезд получается! Много-много вагонов!» Такой смысловой комментарий придает игровой (бытовой, житейский) смысл аутостимуляторным действиям ребенка.

Комментарий, фиксируясь, в первую очередь, на приятных ощущениях и впечатлениях, вносит в них смысл, накладывает на них игровое или бытовое обозначение.

!!! *Смысловой эмоциональный комментарий должен соответствовать реальному эмоциональному возрасту ребенка, ориентируясь на те впечатления, которые его радуют, тот уровень взаимодействия, который ему доступен. Этот эмоциональный возраст у аутичного ребенка всегда меньше реального [20].*

Каждый момент взаимодействия, основанный на совместном сенсорном удовольствии, должен сопровождаться смысловым комментарием, создающим игровой образ, снижается сверхсензитивность (сверхчувствительность) за счет увеличения в игре объема тактильного, зрительного контакта. Это необходимое условие оформления в игре отдельных эпизодов сюжета.

Например, нужно, чтобы ребенок знал, что он не просто расставляет игрушки под столом, а «прячет и спасает зверей от дождя и ветра» и т.п. На практике часто родители, и специалисты, работающие с аутичными детьми, не понимают и недооценивают важность смыслового комментария. Как замечает М.М. Либлинг, они ограничиваются лишь аффективным тонизированием, не придавая игрового смысла своим действиям, точнее, не выражая этого смысла в своей речи. Объясняют это тем, что «все равно ребенок меня не слушает» или «не понимает того, что я ему говорю» [20]. Такой подход в работе с аутичным ребенком недопустим.

3 задача. Формирование простого бытового сюжета, построенного на личном опыте ребенка, фиксация смысловой связи и последовательности событий;

4 задача. Развитие игрового сюжета путем его детализации, введение в игру персонажей;

Связный сюжет выстраивается не сразу, так как смысловые связи между эпизодами аутичный ребенок часто не воспринимает или принимает с большим трудом. Поэтому вначале необходимо освоить «двухтактную» смысловую последовательность. Например, «посадили куклу за стол и стали кормить ее» [20].

!!! *Связываем воедино элементы сюжета, ориентируемся, в основном, на бытовой опыт ребенка, постоянно обращаемся к нему, включаем в игру детали собственной жизни ребенка. Например, «Ешь кашу мишка, а потом пойдем гулять», так как подобные простые комментарии ребенку знакомы, и он их слышит в своей повседневной жизни [22].*

Как замечает М.М. Либлинг важно выстроить игровой сюжет и удерживаться в его рамках, не давая ребенку отвлекаться, всякий раз возвращая его на проложенную линию сюжета. Закреплять не формальную пространственно-временную, а смысловую структуру занятия, основой которой становился простой бытовой сюжет, построенный на ежедневных впечатлениях ребенка [20].

Для решения 4 задачи необходимо вносить дополнения в игру ребенка, ориентироваться на сферу его интересов и пристрастий или на недавний эмоциональный опыт. Например, если ребенок только что отпраздновал свой день рождения, то он наверняка, согласится внести в сюжет «именинный торт со свечками», «подарки», если переболел, то можно попробовать ввести в игру «лечение мишутки». Со временем от простого бытового сюжета можно перейти к игре «в магазин», «в доктора», «в детский сад», «в путешествие». Проигрывая эти сюжеты с помощью педагога, ребенок осваивает связанные с ними эмоциональные смыслы, «примеряет» разные роли.

5 задача. Развитие игрового сюжета путем его детализации, то есть наполняем знакомыми ребенку уютными бытовыми подробностями.

6 задача. Формирование сюжета «с приключением».

7 задача. Развитие способности к преодолению препятствий, способность пережить острое, неприятное впечатление, справиться с ощущением опасности, со

страхом освоить способы овладения собственным страхом, стать более смелым и самостоятельным.

8 задача. Развитие умения контролировать агрессивные проявления.

9 Осваивать роли «положительного героя».

Для решения данных задач рекомендуется осторожно вводить в игру элементы неожиданности, приключения, переживания опасности (или реагируем на спонтанные проявления аутичного ребенка, который начинает вносить в игру такие впечатления). Необходимо только помнить, что все безобидные приключения в игре должны заканчиваться хорошо. Если потерялась игрушка – «вызовем собаку», которая ее найдет; если сломалась постройка – «делаем ремонт» и т.п. [20].

Проявления агрессии необходимо проигрывать. Например, когда ребенок разбрасывает кубики - говорим, налетел ветер и нужно собрать игрушки, а то он их унесет к себе, т.е. встраивать агрессивные проявления в социально приемлемый сюжет.

В этом контексте проводится работа по формированию образа «положительного героя»: «богатыря», «спасателя», «помощника», «защитника», так как в работе с аутичным ребенком не рекомендуется давать ему роли «бандита», «злого волка [20].

Целенаправленная работа постепенно развивает у аутичного ребенка:

-способность эмоционального осмысления событий, прежде всего, собственной жизни, постепенно преодолевается фрагментарность их восприятия;

-представления о причинно-следственных связях и о зависимости хода событий от человеческих отношений и социальных правил;

- способность принимать новизну и разнообразие, его поведение в игре и в жизни становится менее стереотипным;

-возможность коротко прокомментировать деталь сюжета, внести в него собственные дополнения;

-речь становится более развернутой, менее шаблонной.

*Ребенок осмысляет в игре и постепенно осваивает в жизни навыки социального взаимодействия, поведения в различных житейских ситуациях. Возможности социальной адаптации существенно расширяются, благодаря тому, что ребенок постепенно обретает контроль над агрессивными проявлениями, появляется **желание контактировать с другими людьми, с окружающим миром.** Следование социальным правилам теперь становится для ребенка вполне осмысленным, так как этому способствует освоение в игре роли «положительного героя» [20, 60].*

2.7.3.12. Перечень программ и пособий, обеспечивающих осуществление индивидуально ориентированной психолого-педагогической помощи детям с РАС

1. Айрес, Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес; [пер. с англ. Юлии Даре]. – 3-е изд. – М.: Теревинф, 2013. – 272 с.

2. Аутизм: методические рекомендации по коррекционной работе / под ред. С. А. Морозова. – М.: Региональная общественная благотворительная организация «Общество помощи аутичным детям «Добро», 2002. – 246 с. – С. 74–82.

3. Дон, Г.В. Условия образования детей дошкольного возраста, имеющих РАС, в группе кратковременного пребывания // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 4.с.16-25. - - doi: 10.17759/autdd.2017150403

4. Екжанова, Е.А, Стребелева, Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушениями интеллекта. Методические рекомендации. М.: Просвещение, 2009. - 175с.

5. Загумная, О. В. Организация среды при обучении детей с РАС / Загумная, О. В., Васильева, А. В., Кистень, В. В., Петрова О.М// Аутизм и нарушения развития 2018 Т.16 № 1 с.13-17.

6. Катаева, А.А., Стребелева, Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонениями в развитии: Пособие для учителя. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 224 с.: ил.
7. Либлинг, М.М. Игра в коррекции детского аутизма [Электронный ресурс] //Альманах Института коррекционной педагогики РАО. - 2014. Вып. №20 (<http://alldef.ru/ru/articles/almanah-20/igra-v-korrekcii-detskogo-autizma>)
8. Манелис, Н.Г., Никитина, Ю.В., Феррои, Л.М., Комарова, О.П. Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи. Методическое пособие. / Под общ. ред. А.В. Хаустова, Н.Г. Манелис. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. - 70 с
9. Манелис, Н.Г., Хаустов, А.В., Никитина, Ю.В., Солдатенкова, Е.Н. Ребенок с РАС идет в детский сад //Под ред. Н.Г.Манелис. – Воронеж, 2014.
10. Моржина, Е.В. Формирование навыков самообслуживания на занятиях и дома. – М.: Теревинф, 2006.
11. Морозов, С.А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра. – М., 2015.
12. Нищева, Н. В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с ОНР -. СПб, «Детство - Пресс», 2003.
13. Нищева, Н.В. Конспекты подгрупповых логопедических занятий в средней группе детского сада для детей с ОНР.- Спб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006.
14. Нуриева, Л.Г. Развитие речи у аутичных детей: метод. Разраб./Л.Г. Нуриева.- изд.2. – М.: Теревинф, 2006, -112с. Серия «Особый ребенок»
15. 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. — М.: МГППУ, 2012. — 80 с.
16. Плаксунова, Э.В. // Аутизм и нарушения развития. – 2009. – № 4. – С. 67–72. – Режим доступа: http://psyjournals.ru/files/78521/autism_2009_4_plaksunova.pdf
17. Плаксунова, Э. В. Влияние занятий по программе адаптивного физического воспитания «Моторная азбука» на двигательное и психомоторное развитие детей с расстройствами аутистического спектра [Электронный ресурс] /
18. 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. – М., 2008. – № 2. – С. 2–5. – Режим доступа: http://www.xn---itbwcbegr1b4bxb.xn--plai/files/docs/resursnij_centra/organizacija_korr_razv_obuch_detej_s_RAS.PDF(дата обращения: 25.03.2019).
- 19 Реализуем ФГОС ДО: Обучение детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья сюжетно-ролевой игре: учеб. метод. Пособие /Г.Н. Лаврова, Г.В. Яковлева. – Челябинск: Цицеро, -2015.-241с.
20. Ригина, Н.Ф. Танцюра С.Ю. Организация работы с ребенком с аутизмом: Взаимодействие специалистов и родителей. - М.: ТЦ Сфера, 2023.- 64с.
21. Сенсорные способности малыша. Развитие восприятия цвета, формы и величины у детей от рождения до трёх лет - М.: Мозаика-Синтез, 2003
22. Стребелева, Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. М.: ВЛАДОС, - 2001.- 184с.
23. Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24 ноября 2022г. №1022 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 27 января 2023г. №72149)
24. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г.

№1028(зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 28 декабря 2022г. №71847)

25. Хаустов, А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. – М.: ЦПМССДиП. – 87 с.

26. Хаустов, А.В., Богорад, П.Л., Загуменная, О.В., Козорез А.И., Панцырь, С.Н. Никитина, Ю.В., Стальмахович, О.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие Под общей ред. Хаустова, А.В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. 125с.

27. Чумакова, И.В. Формирование дочисловых количественных представлений у дошкольников с нарушением интеллекта. - М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2001.

28. Шоплер, Э., Ланзинд, М., Ватерс, Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0-6 лет). Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАССН. Пер. с англ. – Минск, 1997.

29. Янушко, Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. - М.: Теровипф, 2004 — 136 с.— (Особый ребенок).

30. Янушко, Е.А. Начальный этап коррекционной работы с аутичным ребенком: знакомство, установление контакта // Научно-практический журнал «Аутизм и нарушения развития». 2004. № 3.

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

2.7.4. Содержание работы психолого-педагогического консилиума (ППк) дошкольного образовательного учреждения

Психолого–педагогический консилиум (ППк) ДОУ действует на основе *Распоряжения Министерства просвещения Российской Федерации от 9 сентября 2019 г. N P-93. «Об утверждении примерного положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации» (ППк) [58].*

Консилиум – это постоянно действующий, скоординированный, объединённый общими целями коллектив специалистов ДОУ, участвующих в учебно-воспитательной работе для, выработки коллективного решения о наиболее соответствующем для данного воспитанника, содержания образовательной программы и мерах педагогического воздействия на обучающегося с РАС.

Психолого-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 ППк: *обеспечение и осуществление индивидуально ориентированной психолого-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 обучающегося с РАС;
- разработка психолого-педагогических условий, направленных на преодоление обусловленных аутизмом нарушений, сопутствующих расстройств и развитие ребёнка в соответствии с его индивидуальными особенностями и возможностями;
- отслеживание динамики развития и эффективности содержания индивидуальных программ коррекционно-развивающей работы
- 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 обучающегося с РАС, динамику его состояния, овладение содержанием индивидуальной программы КРР;
- организация взаимодействия между педагогическим коллективом и специалистами психолого-педагогического консилиума, между ППк ДОУ и районной ПМПК и/или областной ПМПК;
- формирование рекомендаций для родителей (законным представителям), педагогов по организации помощи детям с РАС методами и способами, доступными педагогическому коллективу для обеспечения индивидуального подхода в процессе психолого-педагогического сопровождения;
- консультирование родителей (законных представителей) в решении сложных, в том числе конфликтных, ситуаций обучения и воспитания детей с РАС.

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 [66].*

Индивидуальный коррекционно-развивающий (образовательный) маршрут ребенка является документом ППк и заполняется специалистами ежегодно в начале учебного года по результатам диагностики и в конце учебного года по итогам обучения и воспитания.

Структура индивидуального коррекционно-развивающего (образовательного) маршрута ребенка с РАС представлена в Приложении 12.

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 работы.

На первом заседании, которое проводится в октябре, проходит обсуждение результатов диагностики, утверждаются индивидуальные маршруты психолого-педагогического сопровождения развития детей с РАС, специальные образовательные условия, формы работы и этап дошкольного образования.

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 первом 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.

Возможно проведение консилиума по *запросам родителей или педагогов*. На нем *идёт* выяснение причин возникших проблем в образовании/поведении/лечении ребёнка, определение дальнейших направлений коррекционной работы с ребенком, а именно:

- 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 с РАС, 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. Плановая, скоординированная работа всех участников образовательного процесса, в конечном итоге, позволит достичь положительных результатов в развитии детей с РАС в процессе реализации содержания АОП, индивидуальных программ коррекционно-развивающей работы

Примерный План работы психолого-педагогического консилиума ДОУ на учебный год представлен в таблице 9.

Таблица 9

Примерный план работы психолого-медико-педагогического консилиума (ППК) ДОУ на _____ учебный год

| Сроки | Группа | Цель | Формы фиксации результатов |
|---------------------------|--|--|--|
| Сентябрь, октябрь, ноябрь | младшая группа средняя группа старшая группа подготовительная к школе | Консилиум (первичный) 1.Изучение результатов комплексной психолого-педагогической диагностики детей с РАС. 2.Утверждение коррекционно-образовательных маршрутов групп и индивидуальных карт сопровождения развития детей (образовательный маршрут), индивидуальных программ КРР. 3.Выявить и утвердить объем и 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 ребёнка с РАС в групповых занятиях. | 1.Образовательный маршрут группы 2.Индивидуальные карты сопровождения развития детей (индивидуальный образовательный маршрут) заверенные подписью родителей (законными представителями). 3.Индивидуальные программы коррекционно-развивающей работы 4.План работы с семьёй 5.Тематика консультаций для родителей и специалистов. 6.Протокол ППК |
| Май, июнь | младшая группа средняя группа старшая группа | Консилиум (заключительный) 1.Обсуждение итогов обучения, развития детей <i>на всех возрастных группах</i> . 2.Определение -динамики образования, коррекции воспитанников; -состояния эмоционально-волевой и поведенческой сферы; -уровня развития высших психических функций. | 1.Индивидуальные карты сопровождения развития детей 2.Перспективные индивидуальные коррекционно-развивающие планы 2.Аналитические отчеты специалистов. |

| | | | |
|----------------|---------------------------------|---|---|
| | подготовительная к школе группа | 3.Определение рекомендаций педагогам по дальнейшей работе с воспитанниками. | 4.Протокол ППк |
| в течение года | группа | <p align="center">Срочный консилиум (по запросам родителей или педагогов)</p> <p>1.Оптимизация системы коррекционно-развивающих мероприятий и внутрисемейных отношений с целью повышения степени их позитивных влияний на развитие ребенка с РАС.</p> <p>2.Выяснение причин возникших проблем в образовании/поведении/лечении ребёнка.</p> <p>3.Разрешение конфликтных ситуаций.</p> | <p>1.Внесение изменений в коррекционно-образовательный маршрут группы, индивидуальную программу коррекционно-развивающей работы, (уточнение допустимых нагрузок и необходимости изменения режима или регламента индивидуальных занятий)</p> <p>2.Протокол ППк</p> |

2.7.5. Взаимодействие специалистов ДОУ по реализации содержания АОП ДОУ

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).

Взаимодействие со специалистами ДОУ сопровождается соответствующей документацией, что отражено в разделе: «Формы фиксации результатов» и предоставляются ежегодно, так как они регламентируют деятельность специалистов в течении учебного года и иллюстрируют реализацию содержания АОП ДОУ и являются основанием планирования работы по данному направлению в Рабочих программах педагогов. Формы работы, регламент, цели и формы фиксации результатов взаимодействия специалистов ДОУ представлены в таблице 10

Таблица 10

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.Программы индивидуальной и коррекционно-развивающей работы (учесть потребности и возможности ребенка с РАС в коррекционной работе с целью |

| | | | | |
|---|-----------------------|--|---|--|
| | | | | осуществления максимальной индивидуализации и обучения и воспитания) |
| Разработка рабочих программ по коррекционно-развивающей работе с обучающимися с РАС | Сентябрь | 1.Обеспечить систему комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с РАС в условиях образовательного процесса в ДОУ | Учитель-дефектолог, учитель-логопед групп, воспитатели, педагог-психолог, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре | 1.Рабочие программы |
| Изучение динамики по итогам обучения и воспитания | Май 3-4 неделя | 1.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 образовательной программы | Учитель-дефектолог, учитель-логопед групп, воспитатели, педагог-психолог, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, тьютор (при наличии в штате ДОУ) | 1. Аналитический отчет по результатам освоения ребенком содержания индивидуальных программ КРР в соответствии с этапом дошкольного образования |
| Консилиум ДОУ | сентябрь-октябрь | 1.Изучение результатов комплексной психолого-педагогической диагностики 2. Утверждение коррекционно-образовательных маршрутов групп и индивидуальных программ КРР | Учитель-дефектолог, учитель-логопед групп, воспитатели, педагог-психолог, музыкальный руководитель, физ. инструктор, тьютор (при наличии в штате ДОУ) | 1.Протоколы заседаний ППк. 2.Образовательные маршруты групп 3.Карты индивидуального сопровождения развития детей группы, заверенные подписью родителей (законных представителей) |
| | По запросам родителей | 1.Оптимизация системы коррекционно-развивающих | | 1.Протоколы заседаний ППк. 2.Корректировка программ |

| | | | | |
|---|--------------------------------|--|--|---|
| | ей и педагогов | мероприятий и внутрисемейных отношений с целью повышения степени их позитивных влияний на развитие ребенка с РАС. | | (планов) индивидуальной коррекционно-развивающей работы с ребёнком с РАС |
| | Май-июнь | 1. Анализ итогов освоения индивидуальных программ КРР | | 1. Отчеты специалистов (индивидуальные планы коррекции) |
| Календарно-тематическое образовательной программы | начало учебного года | 1. Обеспечить коррекционно-развивающую направленность, доступность, информативность программного материала для воспитанников с РАС | Учитель-дефектолог, учитель-логопед групп, воспитатели, педагог-психолог, музыкальный руководитель, физ. инструктор | 1. Календарно-тематические планы на всех возрастных группах |
| Выполнение охранительных режимов | Постоянно | 1. Охрана психического и физического здоровья детей с РАС | Сотрудники ДОУ | Охранительные режимы: охрана нервной системы; двигательный, речевой; зрительный; психологический |
| Консультации специалистов | По запросу специалистов | 1. Повышать психолого-педагогическую компетенцию специалистов различных направлений в работе с обучающимися с РАС | Учитель-дефектолог, учитель-логопед групп, воспитатели, педагог-психолог, музыкальный руководитель, физ. инструктор, психиатр, мед. сестры, тьютор (при наличии в штате ДОУ) | 1. Информационный материал. 2. Тезисы. 3. Журнал учета консультаций (учитель-дефектолог, учитель-логопед групп, педагог-психолог) |
| Анкетирование педагогов или других специалистов ДОУ | На основе задач годового плана | 1. Формировать доброжелательные межличностные отношения с коллегами, родителями с установкой на деловое сотрудничество в | Зам. зав. по УВР, (старший воспитатель), педагог-психолог | 1. Анкеты 2. Аналитические справки 3. Семинары-практикумы (мастер классы) |

| | | | | |
|--|-----------------------|--|---|--|
| | | воспитании и обучении детей с РАС | | |
| Проведение самоаудита по работе с родителями | В конце учебного года | 1. Совершенствование содержания, повышение качества взаимодействия с родителями на основе внедрения современных подходов в практическую деятельность педагогических работников | Заведующий ДОУ, Зам. зав. по УВР, (старший воспитатель), педагоги | 1. Оценочный лист 2. Планы работы с родителями на новый учебный год |

2.7.5.1. Реализация индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий (учителем-логопедом, учителем-дефектологом)

Регламент реализации индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей детей с РАС, разрабатывается на основе полученных результатов диагностического изучения обучающихся и рекомендаций консилиума ДОУ (ППк).

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 специалистов.* Примерная структура циклограммы деятельности специалистов представлена ниже в таблице 11.

Таблица 11

Структура циклограммы деятельности специалиста с детьми раннего возраста с риском формирования РАС (учитель-дефектолог, учитель-логопед)

Утверждаю Зав. МБДОУ
«ДС №__ г. Челябинска»

_____/_____
Ф. И. О. Подпись

| Образовательная деятельность, осуществляемая в процессе организации различных видов детской деятельности | Дни недели/время | | | | |
|--|--|---------|-------|---------|---------|
| | понедельник | вторник | среда | четверг | пятница |
| 1. Индивидуальные занятия с ребенком на основе содержания его индивидуальной программы КРР и расписания занятий на неделю. | Указывается регламент индивидуальных игр-занятий: Ф.И. ребенка, время, день недели (по аналогии с расписанием занятий) | | | | |
| 2. Сопровождение образовательной деятельности в ходе режимных моментов: -подготовка к завтраку, завтрак; | Указывается время работы в режимном моменте на каждый день недели | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| -активное бодрствование детей (игры, предметная деятельность и другое) -подготовка к прогулке; -возвращение с прогулки; -подготовка к обеду, обед | | | | | |
| График работы | | | | | |
| *Итого рабочего времени (2 часа ежедневно) | | | | | |
| Взаимосвязь с педагогами и специалистами | Указывается день недели и время работы со специалистами группы или детского сада | | | | |
| Образовательная деятельность в семье | Указывается день недели и время работы с родителями | | | | |

Таблица 12

Структура циклограммы деятельности специалиста с обучающимися дошкольного возраста (учитель-дефектолог, учитель-логопед)

Утверждаю Зав. МБДОУ
«ДС №__ г. Челябинска»

_____/_____
Ф. И. О. Подпись

| Образовательная деятельность, осуществляемая в процессе организации различных видов детской деятельности | Дни недели/время | | | | |
|---|--|---------|-------|---------|---------|
| | понедельник | вторник | среда | четверг | пятница |
| 1. Фронтальные и подгрупповые занятия (<i>основной, пропедевтический этапы</i>) | Указывается регламент фронтальных и подгрупповых занятий в соответствии с расписанием | | | | |
| 2. Индивидуальные занятия с ребенком на основе содержания его индивидуальной программы КРР и расписания занятий на неделю (<i>начальный, основной, пропедевтический этапы</i>) | Указывается регламент индивидуальных игр-занятий: Ф.И. ребенка, время, день недели (по аналогии с расписанием занятий) | | | | |
| 2. Сопровождение образовательной деятельности в ходе режимных моментов: -подготовка к завтраку, завтрак; -активное бодрствование детей (игры, предметная деятельность и другое) -подготовка к прогулке; -возвращение с прогулки; -подготовка к обеду, обед | Указывается время работы в режимном моменте на каждый день недели | | | | |
| График работы | | | | | |
| *Итого рабочего времени | | | | | |

| | |
|--|--|
| Взаимосвязь с педагогами и специалистами | Указывается день недели и время работы со специалистами группы или детского сада |
| Образовательная деятельность в семье | Указывается день недели и время работы с родителями |

*Примечание. Для детей с расстройствами аутистического спектра - не менее 0,5 штатной единицы учителя-дефектолога (олигофренопедагога) и/или педагога-психолога, не менее 0,5 штатной единицы учителя-логопеда; (Приказ Министерства просвещения РФ от 31 июля 2020 г. № 373 "Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования" раздел 21)

Режим рабочего времени **педагогов-психологов разрабатывается на основе** Приказа Минобразования России от 01.03.2004 N 945 Положение о режиме рабочего времени и времени отдыха работников образовательных учреждений раздел **VIII**. Регулирование рабочего времени отдельных педагогических работников образовательных учреждений:

8.1. Режим рабочего времени **педагогов-психологов** в пределах **36-часовой рабочей недели** регулируется правилами внутреннего трудового распорядка образовательного учреждения с учетом: подготовки к индивидуальной и групповой консультативной работе, обработки, анализа и обобщения полученных результатов, заполнения отчетной документации, а также повышения своей квалификации. Выполнение указанной работы педагогом-психологом может осуществляться как непосредственно в образовательном учреждении, так и за его пределами.

2.7.5.2 Содержание деятельности специалистов коррекционно-образовательного процесса

Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС, осуществляют в ДОО 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 ППк и должны быть направлены на достижение коррекционных и образовательных задач, наиболее важных в конкретный этап дошкольного образования [74: 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;

- эмоционально-личностное развитие детей [74: С.23].

- взаимодействие с родителями (законными представителями): (внутрисемейные конфликты, организация щадящего и в то же время эмоционально-тонизирующего, ребенка режима, чтобы уменьшить его аутистические тенденции; обучает родителей особым приемам налаживания контакта с детьми с РАС.

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. [74: С.24].
- обучает родителей методике занятий с ребенком, регулярно обсуждает динамику обучения и вновь возникающие у ребенка затруднения.

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 программ по логопедической коррекции, по возможности соотносились с лексическими темами (см. календарь тематических недель)

Важно формировать у ребенка не только языковые навыки (и учить адекватно их использовать), но и умение использовать невербальные средства общения (пластику, жестовый язык). Для этого применяют управляемые модификации «ритуальных» танцев под музыку, занятия в группах лечебной физкультуры, обучение плаванию, ходьбе на лыжах.

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. Большое значение придается обучению бытовым умениям и навыкам самообслуживания. Здесь приходится искать для каждого ребенка свои способы, учитывающие также возможности семьи.

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, другим детям 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. [74: 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.

Каждый специалист использует достижения другого для обогащения содержания занятий и форм контакта с ребенком. Воспитатели, музыкальный руководитель, инструктор по физическому воспитанию, педагог-психолог осуществляют все мероприятия, предусмотренные АОП ДОУ, занимаются физическим, социально-коммуникативным, познавательным, речевым, художественно-эстетическим развитием детей на основе учета возможностей ребенка и итогов коррекционной работы по смягчению в возможно большей степени (в идеале – преодолению) ключевых симптомов аутизма.

Поэтому при разработке Рабочих программ педагоги ориентируются на этап дошкольного образования ребенка с РАС, 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 13, 14, 15.

Таблица 13

Алгоритм деятельности учителя-дефектолога и учителя-логопеда

| № п/п | Вид деятельности | Цель | Сроки | Формы фиксации результатов |
|-------|---|---|---------------------|--|
| 1. | Знакомство с заключениями специалистов ПМПК | 1. Разработка и подбор инструментария для диагностики детей с РАС | Август | 1.Инструментарий, дидактический материал для проведения диагностики с учетом рекомендаций специалистов ПМПК |
| 2. | Проведение углублённого обследования в начале учебного года, заполнение протоколов педагогической диагностики | 1.Определить этап дошкольного образования ребенка с РАС, формы и методы коррекционной работы | 1-2 недели сентября | 1.Карта индивидуального сопровождения развития ребенка (Личное дело ребенка или карта индивидуального психолого-педагогического сопровождения развития ребенка) (учитель-дефектолог) 2.Речевая карта (протокол диагностики речевых функций); протокол диагностики неречевых функций (учитель-логопед) |
| 3. | Разработка рабочих программ коррекционно-развивающей работы с ребенком | 1.Обеспечить систему комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с РАС в условиях образовательного процесса в ДОУ | сентябрь | 1.Рабочая программа |
| 4. | Участие в работе консилиума ДОУ Подготовка представления на ребенка для психолого-педагогического консилиума (ППК) | 1. Подведение итогов диагностики, уточнение этапа обучения и основные направления КРР, 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 Программа индивидуальной коррекционно- |

| | | | | |
|---|---|---|------------------|---|
| | | | | развивающей работы с воспитанниками с РАС |
| 5 | Ознакомление родителей (законных представителей) с основными направлениями КРР | 1. Познакомить с основными результатами диагностики ребенка и согласовать с родителями (законными представителями) основные направления коррекционно-развивающей работы в условиях ДОУ | Сентябрь-октябрь | 1. Индивидуальная программа КРР работы с ребенком |
| 6 | Разработка регламента по реализации индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий (циклограмма) | 1. Обеспечить индивидуальным психолого-педагогическим сопровождением каждого ребенка с РАС | сентябрь | 1. Циклограмма |
| 7 | Разработка и проведение фронтально-подгрупповых и индивидуальных занятий в соответствии с регламентом ОД | 1. Обеспечить освоение содержания АОП на основе возможностей ребенка взаимодействия с воспитателями, педагогами, психологом. | сентябрь-май | 1. Календарный план |
| 8 | Разработка и проведение индивидуальных и подгрупповых занятий | 1. Обеспечить коррекцию нарушений развития детей с РАС, оказание им квалифицированной помощи в освоении содержания индивидуальной программы по педагогической коррекции. | 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 специалистами | 1. Повышать психолого-педагогическую компетентность педагогов и специалистов. 2. Обеспечивать эффективность коррекционно-развивающей работы и единство требований, методов и приемов в обучении и воспитании детей с РАС | В течение года | 1. Журнал взаимодействия с педагогами и специалистами. 2. Папка методических материалов |

| | | | | |
|----|---|--|----------------------|---|
| 10 | Выполнение охранительных режимов | 1.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 | 1.Дать оценку динамики развития и эффективности разработанных методов, приемов и форм обучения и воспитания детей с РАС, выявить причины трудностей освоения индивидуальной программы КРР | Май 3-4 неделя | 1.Аналитический отчет по результатам освоения ребенком с РАС содержания индивидуальных программ КРР 2.Карты сопровождения развития детей |
| 12 | Участие в родительских собраниях | 1.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, научно-практических проектах | 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 |
| 15 | Участие в подготовке и проведении праздников, экскурсий, мероприятий. | 1.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 14

Алгоритм деятельности педагога-психолога

| № п/п | Вид деятельности | Цель | Сроки | Формы фиксации результатов |
|-------|--|---|-----------------|--|
| 1 | Знакомство с протоколами и рекомендациями специалистов ПМПК | 1.Организация совместного сопровождения воспитанника, выстраивание единой линии коррекционной работы в образовательном процессе ДОУ | Август-сентябрь | 1.План коррекционно-развивающей работы на уч. год |
| 2 | Подготовка кабинета к новому учебному году | 1.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 трудностей поведения, коммуникации ребенка с РАС | 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 |
| 4 | Проведение психологического обследования в начале учебного года | 1.Выявление индивидуально-личностных психологических особенностей воспитанников, уровень тяжести аутистических расстройств ребенка и степени необходимой поддержки (коррекции) на основе классификации по DSM-5 | Сентябрь | 1.Протоколы психологической диагностики детей |

| | | | | |
|---|---|--|--------------------------------|--|
| 5 | Разработка рабочей программы по организации психологического сопровождения образовательного процесса в ДОУ | 1. Обеспечить систему комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с РАС в условиях образовательного процесса в ДОУ | сентябрь | 1. Рабочая программа |
| 6 | Участие в работе консилиума Подготовка представления на ребенка для психолого-педагогического консилиума (ППк) | 1. Подведение итогов психологической диагностики 2. Комплектование групп для индивидуальной и групповой игротерапии | Сентябрь октябрь | 1. Карта индивидуального сопровождения развития ребенка: раздел - <i>психологическая коррекция</i> 2. Программа 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. Определение степени готовности детей к обучению в школе. 2. Обеспечение психологической готовности воспитанников с РАС подготовительной группы к обучению в школе | Сентябрь-октябрь Апрель | 1. Протоколы диагностики 2. Программа по подготовке детей к школе. 3. Рекомендации для педагогов и родителей. 4. Аналитическая справка |
| 8 | Изучение динамики развития детей по итогам обучения и воспитания Участие в ППк | 1. Дать оценку динамики развития и эффективности разработанных методов, приемов и форм обучения и воспитания детей с РАС, выявить причины трудностей освоения содержания индивидуальных программ КРР и содержания образовательных областей (основной и пропедевтический этапы) | Май-3-4 неделя июнь | 1. Протоколы динамики 2. Аналитический отчет по результатам психологической коррекции 3. Карты сопровождения развития детей |
| 9 | Участие в работе ППк по запросам педагогов или родителей Подготовка представления на воспитанника к психолого-медико- | 1. Оптимизация системы коррекционно-развивающих мероприятий и внутрисемейных отношений 2. Выяснение причин возникших проблем в | Ноябрь-апрель | 1. Решение консилиума об утверждении рекомендаций для индивидуального сопровождения развития ребёнка |

| | | | | |
|----|--|---|-------------------------|--|
| | педагогическому консилиуму. | образовании / поведении / лечении ребёнка. 3 Разрешение конфликтных ситуаций | | с РАС в условиях ДОУ и семьи |
| 10 | Посещение занятий, мероприятий | 1.Выявление сложностей в осуществлении коррекционной работы с ребенком с РАС | Ежемесячно | 1. Рекомендации для педагогов и для родителей. |
| 11 | Проведение индивидуальной и подгрупповой коррекционно-развивающей работы | 1.Коррекция недостатков в поведении и в психическом развитии ребенка с РАС | сентябрь май | 2.Программы по индивидуальной или групповой игротерапии |
| 12 | Плановые индивидуальные консультации и по запросу родителей | 1.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 педагогами ДОУ в форме семинаров-практикумов, тренингов, индивидуальных консультаций | 1.Повышение профессиональной компетентности 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 | В течение учебного года | 1. Журнал консультаций с педагогами. 2. Краткое содержание семинаров-практикумов, тренингов. 3. Отчет о деятельности педагога-психолога |
| 15 | Участие в конференциях, семинарах, методических объединениях для | 1.Повышение квалификации, обмен опытом, расширение знаний о новинках коррекционного образования и | В течение года | 1.Персонифицированная программа повышения квалификации. |

| | | | | |
|----|--|---|-----------------|--|
| | психологов, научно-практических проектах. | психологического сопровождения развития воспитанников с РАС | | 2. Публикации статей в научных сборниках 3. Удостоверения, сертификаты |
| 16 | Участие в подготовке и проведении праздников, экскурсий, мероприятий. | 1. 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 | 1. 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 | 1. Охрана психического и физического здоровья детей | Постоянно | Охранительные режимы: охрана нервной системы; двигательный, речевой; зрительный; психологический |

Таблица 15

Алгоритм деятельности воспитателя группы

| №п/п | Вид деятельности | Цель | Сроки | Формы фиксации результатов |
|------|---|---|---------------------|---|
| 1. | Проведение беседы с родителями и наблюдений за поведением и деятельностью детей на группе | 1. 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 | 1. Таблица «Характеристика обучающихся группы» (индивидуальные особенности детей группы) 2. Таблица «Таблица «Признаки дезадаптивного поведения ребенка» |
| 2. | Разработка рабочей | 1. Обеспечить систему комплексного | сентябрь | Рабочая программа |

| | | | | |
|---|---|---|--------------|---|
| | программы по реализации содержания АОП | психолого-педагогического сопровождения детей с РАС в условиях образовательного процесса | | |
| 3 | Проведение фронтальных и подгрупповых занятий по реализации содержания АОП | 1.Реализация содержания АОП | сентябрь-май | 1.Перспективные планы 2.Календарные планы |
| 4 | Подготовка представления на воспитанников к психолого-педагогическому консилиуму и участие в его работе | 1.Представление анализа данных наблюдений за поведением обучающихся с РАС | октябрь | 1.Карты развития детей 2.Коррекционно-образовательные маршруты групп |
| 5 | Разработка и написание конспектов для открытых мероприятий в соответствии с Годовым планом | 1.Создание условий для реализации потенциала детей на основе учета их возможностей, обеспечивать каждому ребенку отдых и эмоциональное благополучие | Годовой план | 1.Конспекты открытых мероприятий |
| 6 | Подготовка и участие в мероприятии для родителей "Неделя открытого общения" | 1.Ознакомление родителей с задачами, содержанием, методами педагогической коррекции в ДОУ, оказание практической помощи семье 2.Обеспечивать преемственность в воспитании и обучении детей с РАС | ноябрь | 1.План мероприятий «Недели открытого общения» |
| 7 | Подготовка группы детей к участию в фестивалях «Искорки надежды» | По возможности развивать творческие наклонности воспитанников с РАС, чувства сопричастности к событиям, которые | Март-апрель | Номера в номинациях |

| | | | | |
|---|--|---|----------------|--|
| | | происходят в ДОУ, стране | | |
| 8 | Выполнение охранительных режимов | 1.Охрана психического и физического здоровья детей | Постоянно | Охранительные режимы: охрана нервной системы, двигательный, речевой, зрительный, психологический |
| 9 | Участие в конференциях, семинарах, методических объединениях для педагогов, научно-практических проектах. Повышение квалификации на курсах | 1.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 |

2.7.5.3. Содержание лечебно-профилактических и физкультурно-оздоровительных мероприятий

Медицинские работники ДОУ (в штатном расписании) осуществляет мероприятия лечебно-профилактического характера, оздоровительные мероприятия, консультативную помощь детям, их родителям (законным представителям), 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.

Примерный План физкультурно-оздоровительных и лечебно-профилактических мероприятий представлен в таблице 16.

Таблица 16

Примерный 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 |
| 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. | Гимнастика после дневного сна | Все группы | ежедневно | воспитатели групп |
| 6. | Спортивные упражнения (велосипеды, самокаты и т.п.) | Все группы | ежедневно | воспитатели групп |
| 7. | Элементы спортивных игр | Старшая, подготовительная | 2 раза в неделю | воспитатели групп |
| 8. | Активный отдых: -физкультурный досуг | Все группы | 1 раз в месяц | Инструктор по физкультуре |
| 9. | 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»-витаминизация 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 | Средняя, старшая, подготовительная | Ст. м/с |

| | | | | |
|--------------------|--|----------------------|----------------------|------------------------|
| 1.5. | Лечебные препараты для профилактики нервно-психических заболеваний | Адаптационная группа | Август-октябрь | врач-невролог |
| 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. | Санэпидемирежим – 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 |
| Закаливание | | | | |
| 4.1. | Воздушные ванны в облегчённой 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 |

2.7.6. Мониторинг динамики развития обучающихся, их успешности в освоении АОП дошкольного образования

Мониторинг динамики развития детей, их успешности в освоении индивидуальной программы коррекционно-развивающей работы предлагается осуществлять на основе

оценки каждого раздела программы и использовать качественно количественную оценку в баллах:

- 0 баллов – ребенок не делает, не понимает;
- 1 балл - ребенок делает со значительной помощью;
- 2 балла - ребенок делает с незначительной помощью взрослого и часто;
- 3 балла – ребенок делает самостоятельно и постоянно;

Результаты итогового обследования заносятся в столбцы «конец года». Динамика по количественным показателям осуществляется путем сравнения итогов первичного и заключительного обследования [75: С.32-50].

Хаустовым А.В. выделены **критерии** эффективности освоения содержания индивидуальной программы КРР:

- 1. Возможен переход на следующий этап освоения программы
- 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 и старта начального этапа**, динамика изменений под влиянием коррекционных воздействий будет различной. Необходимо иметь в виду, 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 [54: С.39].

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

Организационные решения:

-группы общеразвивающего вида, комбинированного вида (норма плюс 1-2 ребёнка с РАС),

-компенсирующего вида (дети с другими нарушениями развития плюс 1-2 ребёнка с РАС).

В переходный период возможно потребуется помощь тьютора (педагога с которым ребенок проходил ранний/начальный этап) и сокращённая продолжительность пребывания [54: 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:
-сформированы возможности индивидуально-групповых занятий в ресурсной группе ДОО;

-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 с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) [54: С.40].

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

В наиболее благоприятном варианте коррекционная работа перестаёт занимать доминирующее место в индивидуальной комплексной коррекционно-развивающей Программе, акцент постепенно смещается на реализацию традиционных образовательных областей, от индивидуальной работы – к групповой (в группе, соответствующей - или несколько опережающей, – *соответствующей по уровню интеллекта возможностям ребёнка с РАС*) [54: С.40-41].

2.7.7. Основные направления, формы взаимодействия ДОО педагогического коллектива с семьями обучающихся с РАС.

В соответствии с ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС ДО одним из компонентов в структуре образовательного процесса дошкольного образовательного учреждения является взаимодействие с семьями воспитанников.

Цель взаимодействия педагогического коллектива Организации, которую посещает ребёнок с аутизмом, и семьи, к которой он принадлежит, общая - это *добиться максимально доступного прогресса в развитии ребёнка, 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* [21: 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 (законных представителей) с условиями работы в Организации, с программами работы с ребёнком, ходом занятий

В этом треугольнике «ребёнок – семья – организация»:

- приоритет принадлежит интересам ребёнка с аутизмом;
- основные решения, касающиеся комплексного сопровождения, принимают родители (законные представители);
- организация обеспечивает разработку и реализацию индивидуальной программы КРР, релевантной (значимой, соответствующей) особенностям ребёнка.

Основные направления, формы взаимодействия ДОО с семьями обучающихся с РАС.

Деятельность педагогического коллектива ДОО по построению взаимодействия с родителями (законными представителями) обучающихся с РАС осуществляется по нескольким направлениям [52: раздел 26.5.; 53: раздел 39.6.].

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 состояния. 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 [21: 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 [21: С.12-13]. И родители (законные представители), и специалисты должны знать основные особенности детей с аутизмом, их развития, поведения, деятельности, обучения.

1. Диагностико-аналитическое направление включает получение и анализ данных:

- о семье каждого обучающегося, ее запросах в отношении охраны здоровья и развития ребенка;

- об уровне психолого-педагогической компетентности родителей (законных представителей);

- о потребностях родителей (законных представителей) в психолого-педагогической информации;

- об особых образовательных потребностях ребёнка с РАС и предпочтений родителей (законных представителей) для согласования воспитательных воздействий на ребенка.

Только на основе анализа этих данных возможно осуществление индивидуального, личностно-ориентированного подхода к ребёнку в условиях дошкольного учреждения и построение грамотного общения с родителями (законными представителями).

Диагностико-аналитическое направление в ДОО реализуется через опросы, социологические срезы, "почтовый ящик", педагогические беседы с родителями (законными представителями); дни (недели) открытых дверей, открытые просмотры занятий и других видов деятельности детей.

Для изучения способов воспитания Манелис Н.Г., Волгина Н.Н., Никитина Ю.В., Панцырь С.Н., Феррои Л.М., Хаустов А.В. 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 [21: С.17].

2. Просветительское направление предполагает:

- просвещение родителей (законных представителей) по вопросам особенностей психофизиологического и психического развития детей младенческого, раннего и дошкольного возрастов с РАС. Информация, поступающая от взрослых, воспринимается ребенком с РАС по-разному в зависимости от её модальности, и поэтому помнить, что наиболее доступной для ребёнка с аутизмом является визуальная информация, что делает необходимым визуализировать инструкции, учебный и игровой материал, обеспечивать визуальную поддержку выполнения игровых, учебных, бытовых действий ребёнка;

- выбор эффективных методов обучения и воспитания детей определенного возраста и этапа обучения;

-ознакомление с актуальной информацией о государственной политике в области ДО, включая информирование о мерах господдержки семьям с детьми дошкольного возраста с РАС.

Повышая уровень компетентности родителей в вопросах РАС и их коррекции, учитывать, что в настоящее время информации по проблеме очень много, качество её разное, очень многие родители в результате нуждаются прежде всего в том, чтобы разобраться в достоверности почерпнутых в литературе или в Интернете сведений, чтобы понять, что подходит или не подходит их ребёнку и почему. Поэтому нужно иметь ввиду данное обстоятельство и следует учитывать, что *работа с семьей должна носить индивидуализированный характер*, разъяснять родителям (законным представителям) невозможность «чудесного исцеления», необходимость постоянной и длительной работы и одновременно поддерживать каждый новый даже малый успех ребенка.

3.Консультационное направление объединяет в себе консультирование родителей (законных представителей) по вопросам:

- взаимодействия с ребенком, преодоления возникающих проблем поведения и взаимодействия с близкими и окружающими людьми;
- особенностей поведения и взаимодействия ребенка с РАС со сверстниками и педагогами, возникающих проблемных ситуациях;
- способам организации и участия в детских деятельности, образовательном процессе и другое.

Просветительское и консультационное направления реализуются через следующие **формы:**

- групповые родительские собрания, круглые столы, семинары-практикумы, тренинги и ролевые игры, консультации, мастер-классы;
- информационные стенды, ширмы, папки-передвижки, аудиозаписи бесед с детьми, видеофрагменты организации различных видов деятельности, режимных моментов и другое;
- педагогические библиотеки, газеты, издаваемые ДОУ для родителей (законным представителям);
- сайт ДОУ, блоги специалистов в сети Интернет;
- фотографии, выставки детских работ, совместных работ родителей (законных представителей) и детей;
- совместные праздники и вечера, семейные спортивные и тематические мероприятия, тематические досуги, знакомство с семейными традициями и другое;
- уголок для родителей (материалы информационного характера – правила для родителей, распорядок дня, объявления различного характера; материалы, освещающие вопросы воспитания детей в детском саду и семье) [52: раздел п. 26.7.];
- диалог педагога и родителей (законных представителей), предусматривает совместный анализ поведения или проблем ребенка, уточнение причин проблем и поиск подходящих возможностей ресурсов семьи и пути их решения.

Совместная образовательная деятельность педагогов и родителей (законных представителей) обучающихся *отражает:*

- сотрудничество в реализации некоторых образовательных задач, вопросах организации РППС и образовательных мероприятий;
- поддержку образовательных инициатив родителей (законных представителей) детей дошкольного возраста с РАС;
- разработку дидактических материалов или специально подобранные для организации совместной деятельности родителей (законных представителей) с детьми в семейных условиях в соответствии с образовательными задачами, реализуемыми в ДОУ. Эти материалы сопровождаются подробными инструкциями по их использованию и рекомендациями по построению взаимодействия с ребенком с РАС (с учетом возрастных особенностей и особых образовательных потребностей).

Особое внимание в *просветительской деятельности* ДОУ уделяется повышению уровня компетентности родителей (законных представителей) в вопросах здоровье-сбережения ребенка с РАС.

Педагоги:

-*рассматривают факторы, положительно* влияющих на физическое и психическое здоровье ребенка с РАС (рациональная организация режима дня ребенка, правильное питание в семье, закаливание, организация двигательной активности, благоприятный психологический микроклимат в семье и спокойное общение с ребенком в частности речь взрослых по своему содержанию должна соответствовать возможностям понимания ребенка, должна быть медленной, внятной, достаточно громкой (но не очень) и выразительной, формирование навыков самообслуживания, потребности к самостоятельному обслуживанию себя и другое),

-*обсуждают негативные факторы* (переохлаждение, перегревание, перекармливание и другое), наносящих непоправимый вред здоровью ребенка;

-*информируют* о важности вакцинирования в соответствии с рекомендациями Национального календаря профилактических прививок и по эпидемическим показаниям;

-*знакомят* родителей (законных представителей) с оздоровительными мероприятиями, проводимыми в ДОУ;

-*информируют* родителей (законных представителей) о негативном влиянии на развитие детей с РАС бесконтрольного использования IT-технологий (нарушение сна, возбудимость, изменения качества памяти, внимания, мышления, поведения; проблемы социализации и общения и другое) [52, 53].

Основные правила взаимодействия педагогов с родителями

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 [21: С.14].

Делиться информацией с родителями (законными представителями) о своей работе и о поведении детей во время пребывания в ДОУ. Помнить, что родители (законные представители), как правило, хотят знать о возможностях сотрудничества, способствующего адаптации ребенка к ДОУ, его развитию, эффективному использованию предлагаемых форм образовательной работы. Обмен информацией о ребенке является основой для воспитательного партнерства между родителями (законными представителями) и педагогами.

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** [21: 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.

Привлекать родителей (законных представителей) к планированию и подготовке проектов, праздников, экскурсий и к видеосъемкам т. п. Родители могут также самостоятельно планировать родительские мероприятия и проводить их своими силами. ДОУ 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, бабушкой. Единый и понятный всем участникам общения язык – необходимое условие, для того чтобы установить партнерские отношения между родителями и специалистами [21: С.43].

Исследования Манелис Н.Г., 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.

2.7.7.1. Содержание взаимодействия с родителями (законными представителями).

Рассмотренные выше цели, задачи, направления, формы взаимодействия лежат в основе планирования работы с семьей на группах и разработки специалистами плана работы с родителями (законными представителями), направленного на реализацию содержания АОП ДОУ и представлено в таблице 17.

Таблица 17

Содержание взаимодействия специалистов ДОУ с родителями (законными представителями)

| Форма работы | Сроки | Цель | Специалисты |
|--|----------------------------------|--|---|
| Ознакомление и утверждение индивидуальных маршрутов сопровождения развития детей | сентябрь-октябрь май-июнь | 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 1.Познакомить родителей с итогами освоения образовательной программы и динамики обучения, воспитания детей с РАС | Учителя-дефектологи, учителя-логопеды, педагог-психолог, ответственный за лечебно-профилактическую работу (медицинский работник) |
| Анкетирование родителей | В начале учебного года | 1.Изучить социальный статус семьи, и ее психолого-педагогический потенциал в воспитании ребенка с РАС и возможность их привлечения к участию в проведении коррекционно-развивающих мероприятий 2.Провести Тест-опросник родительского отношения (ОРО), созданный А.Я. Варга и В.В. Столиным. Цель: выявить отклонения в способах воспитания детей с РАС 3.Изучить степень удовлетворенности семьи | Зам. зав. по УВР, учителя-дефектологи, учителя-логопеды, воспитатели группы, педагог-психолог Педагог-психолог Зам. зав. по УВР/старший |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | 1 раз в квартал | образовательным процессом в ДОУ и на основе полученных результатов планировать годовые задачи на новый учебный год | воспитатель, учителя-дефектологи, учителя-логопеды, воспитатели группы, педагог-психолог |
| Консультации для родителей | В течение учебного года По запросам По плану работы с родителями. | 1. Оптимизировать влияние семьи на ребенка через повышение педагогической культуры родителей, оказание им практической помощи | Учителя-дефектологи, учителя-логопеды, воспитатели группы, педагог-психолог, инструктор ЛФК, музыкальный руководитель |
| Тренинги | В течение учебного года По итогам анкетирования | 1. 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 ребёнка | Учителя-дефектологи, учителя-логопеды, педагог-психолог, воспитатели, музыкальный руководитель, физ. инструктор, родители |
| Открытые дни (занятия, индивидуальные беседы, консультации и практикумы, мастер-классы) | В начале учебного года По запросу родителей | 1. Оказание практической помощи семье в обучении эффективным методам коррекции нежелательных форм поведения и трудностей взаимодействия со сверстниками и взрослыми 2. Оптимизировать и координировать направления работы специалистов и родителей в воспитании, обучении и лечении ребенка с РАС | Заведующий ДОУ, зам зав. по УВР/старший воспитатель учителя-дефектологи, учителя-логопеды, воспитатель группы, музыкальный руководитель, физ. инструктор, психиатр, педагог- |

| | | | |
|--|---------------------------------------|--|--|
| | | 3.Формировать практические навыки по уходу за ребенком с аутизмом в условиях семьи 4.Обучать родителей приемам привлечения внимания ребенка при организации игровой и учебной деятельности, способствующей смягчению проблем в поведении и коммуникации | психолог, невролог, педиатр, инструктор ЛФК, массажисты, медицинские сестры |
| Родительские собрания (общие и групповые) | 1 раз в квартал | 1.Материально-техническое состояние ДОУ 2.Повысить психолого-педагогическую компетентность родителей и ответственность за судьбу собственного ребенка | Заведующая ДОУ, зам. зав. по УВР/старший воспитатель, учителя-дефектологи, учителя-логопеды групп, педагог-психолог, воспитатели |
| Информационные стенды: общие групповые | 1 раз в квартал 2 раза в месяц | 1.Повысить психолого-педагогическую компетентность родителей 2.Обеспечить преимущество в воспитании и обучении детей с РАС | Заведующий ДОУ, зам. зав. по УВР, /старший воспитатель, учителя-дефектологи, учителя-логопеды, педагог-психолог, воспитатели |
| Разнообразные выставки, конкурсы (выставки детских работ, тематические выставки) | 1 раз в квартал | 1.Формирование коммуникативных и социальных навыков детей с помощью различных коррекционных методов (поощрение, моделирование, изобразительность) | 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. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014.
2. Варга, А.Я. Тест-опросник родительского отношения / А.Я. Варга, В.В. Столин // Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы. М., 1988. 79 с.
3. Волкмар, Ф.Р., Вайзнер, Л.А. Аутизм: Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014.
4. Гилберг, К., Питерс, Т. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие. М.: Владос, 2005.
5. Давыдова, О.И. и др. Работа с родителями в детском саду. М.: ТЦ Сфера, 2006. – 144 с.
6. Евдокимова, Е.С., Додокина, Н.В., Кудрявцева, Е.А. Детский сад и семья: методика работы с родителями. – Мозаика-Синтез, 2010.

7. Зверева, О.Л. Общение педагога с родителями в ДОУ: Методический аспект. М.: ТЦ Сфера, 2005.
8. Зверева, О.Л. Родительские собрания в ДОУ: методическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2007.
9. Левченко, И.Ю., Ткачева, В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 2008.
10. Манелис, Н.Г., Волгина, Н.Н., Никитина, Ю.В., Панцырь, С.Н., Феррои, Л.М. Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации /Под общ. ред. А.В. Хаустова М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. 94 с.
11. Никольская, О.С., Баенская, Е.Р., Либлинг, М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. М.: Теревинф, 1997.
12. Психология семьи и больной ребенок. Учебное пособие: Хрестоматия. СПб.: Речь, 2007.
13. Ривина Е. К. Знакомим дошкольников с семьей и родословной. — М.: Мозаика-Синтез, 2010.
14. Роджерс, С.Дж, Доусон, Дж., Висмара, Л.А. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом: как в процессе действия научить ребенка играть, общаться и учиться / Пер. с англ. В. Дегтяревой. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2016. - 416 с.
15. Селигман, М., Дарлинг Р. Обычные семьи, особые дети / Пер. с англ.
16. Феррои, Л.М., Панюшева, Т.Д. Обучение особых детей общению // Аутизм и нарушения развития. 2007. № 2. С. 48-56.
17. Феррои, Л.М., Панюшева, Т.Д. Понять, чтобы помочь (из опыта работы с родителями) // Аутизм и нарушения развития. 2011. № 3. С. 30-39.

2.7.8. Взаимодействие ДОУ с социальными партнерами

Задачи, встающие перед дошкольной образовательной организацией, предполагают её открытость, тесное сотрудничество и взаимодействие с другими социальными институтами, такими как ПМПК, ППМС-центрами, окружного и муниципального ресурсного центра по развитию инклюзивного образования, школы для детей с ОВЗ, органов социальной защиты, органов здравоохранения, общественных организаций, включая организации дополнительного образования в шаговой доступности. Это позволит максимально полно и ресурсоемко обеспечить обучение и воспитание обучающихся с РАС.

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 18.

Таблица 18

| Социальный институт | Задачи | Формы взаимодействия |
|--|---------------------------------------|---|
| Учреждения образования и науки | | |
| Министерство образования и науки Челябинской области | Обеспечение Уставной деятельности ДОУ | -получение нормативно-правовых документов; -документальное оформление (Устав); -участие в совещаниях, в конкурсах; -получение юридической помощи; -обмен опытом с зарубежными партнёрами; |

| | | |
|---|--|---|
| | | -обмен опытом с регионами России; -прохождение аттестации педагогическими работниками. |
| Комитет по делам образования г. Челябинска | | -получение нормативно-правовых документов; -документальное оформление (Устав); -участие в совещаниях, в конкурсах; |
| МБУ ДПО «Центр развития образования города Челябинска» | | -получение юридической помощи; -бюджетное финансирование -аттестация педагогических работников; -повышение квалификации |
| Структурное подразделение МКУ «ЦОДОО» по району | | -получение нормативно-правовых документов; -предоставление отчётности; -участие в совещаниях, в конкурсах; -получение юридической помощи; -участие в методических неделях |
| ГБУ ДПО ЧИРО | Повышение профессиональной компетентности педагогов | -курсы повышения квалификации; -обмен опытом; -стажировка; -участие в конференциях, «Круглых столах». |
| 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 | Реабилитация детей-инвалидов и детей с ОВЗ средствами искусства в процессе творческой деятельности, привлечение их | -проведение театрализованных представлений; -проведение научно-познавательных мероприятий; -фестиваль «Искорки надежды». |

| | | |
|--------------------------------|---|--|
| Музей изобразительных искусств | к активному участию в культурной жизни города | |
|--------------------------------|---|--|

Список литературы

1. Взаимодействие дошкольного учреждения с социумом. -/ Авт.-сост. Т.А. Данилина, Т.С. Лагода, М.Б. Зуйкова. – М.: АРКТИ, 2004. – 80 с.
2. Научно-практический журнал «Управление ДОУ». - М.: - ООО ТЦ Сфера.
3. Нормативные документы образовательного учреждения. - М.: ЗАО «МЦФЭР»
4. Справочник руководителя дошкольного учреждения. - М.: ЗАО «МЦФЭР»
5. Управление качеством образования. /Под ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА ВОСПИТАНИЯ

Содержание рабочей программы воспитания обучающихся с РАС разрабатывается образовательной организацией самостоятельно. Ориентироваться на содержание воспитательной работы, раскрытой в Федеральной образовательной программе [52: раздел 29.] и Федеральной адаптированной образовательной программе для обучающихся с ОВЗ [53: раздел 49.]

III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

ОБЯЗАТЕЛЬНАЯ ЧАСТЬ

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

Преодоление обусловленных аутизмом нарушений, сопутствующих расстройств и развитие ребёнка в соответствии с его индивидуальными особенностями и возможностями вызывает необходимость соблюдения психолого-педагогических условий.

К наиболее общим условиям обучения и воспитания детей с аутизмом следует отнести следующие [53: раздел 51.6.]:

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

2. Этапный, дифференцированный, личностно ориентированный и преемственный характер комплексного сопровождения;

А). 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 2019г.) [49, 50].

Таблица 19

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

| | | |
|---|---|---|
| Жетонная система | | |
| 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 |

Б) Решению традиционных задач дошкольного образования должно предшествовать хотя бы частичное преодоление, смягчение обусловленных аутизмом трудностей, прежде всего, социально-коммуникативных и поведенческих. Это требует от педагогов исключительно индивидуального подхода и должно начинаться в возможно более раннем возрасте (желательно не позднее 2-3 лет), что позволяет в части случаев смягчить поведенческие проблемы, а в некоторых случаях, возможно, и предупредить их развитие. Без коррекции проблем поведения – какого бы генеза они ни были – содержательная работа по реализации программы дошкольного образования эффективной быть не может.

В) Формирование коммуникативных и речевых навыков с использованием средств вербальной и невербальной коммуникации (жесты), умения пользоваться ими в процессе общения и социального взаимодействия.

Г) Формирование навыков самостоятельности, самообслуживания и социально-бытовых навыков является одним из главных условий коррекционной работы при РАС, поскольку это обеспечивает возможность усвоения регламента жизни ДОО и становится основой формирования жизненных компетенций не только в дошкольном, но и в начальном общем образовании.

Д) Работа по формированию предпосылок интеллектуальной деятельности является обязательной составляющей комплексного сопровождения детей с РАС. Она особенно важна в случае тяжёлых и осложнённых форм РАС и должна начинаться как можно раньше.

3. Обеспечение индивидуальной образовательной траектории каждого ребёнка с учётом его интересов, особых образовательных потребностей, этапов дошкольного образования, обучающихся с РАС [53: раздел 51.6.]:

А) коррекционные программы помощи детям **группы повышенного риска формирования расстройств аутистического спектра в раннем возрасте** должны быть строго индивидуальными.

Б) гибкий и постепенный характер включения ребенка с РАС в образовательный процесс, который рекомендуется осуществлять в следующей последовательности:

-подготовка ребенка к образовательному процессу: 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.

4. Организация развивающей образовательной среды, способствующей реализации особых образовательных потребностей детей с аутизмом стимулирующей развитие самостоятельности, инициативы и активности, обеспечивающей познавательные, игровые и индивидуальные потребности ребенка с РАС и – в соответствии с положениями ФГОС ДО - социально-коммуникативному, речевому, познавательному, художественно-эстетическому и физическому развитию с учётом особенностей развития при РАС:

А) 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;

Б) Структурирование пространства предполагает регулирование уровня сенсорной насыщенности среды в соответствии с возможностями ребёнка. Специально организованная внешняя среда, не перегружать групповую комнату разнообразными зрительными стимулами (плакаты, картины и пр.) «сенсорная диета» обеспечивают комфортное состояние ребенка с РАС и повышают общий уровень продуктивности его деятельности;

В) Создавать и поддерживать особый аффективный режим воспитания ребенка, т.е. четкое организация и регулярность режимных моментов, педагогических мероприятий каждого дня, т.е. создание определенного стереотипа привычек, правил («как всегда») - обязательный компонент адаптации ребенка с РАС, дающий ощущение ему надежности, стабильности.

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

А) 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, делается акцент на формирование жизненной компетенции (эта составляющая необходима всем детям с аутизмом) и на подготовку к освоению *академического компонента* (чтение, письмо, математические представления) НОО, поскольку неготовность к обучению в начальной школе ведёт к увеличению процента индивидуального обучения и понижению уровня варианта АОП НОО.

6. 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. Проведение целенаправленной работы с родителями (законными представителями) воспитанников, как необходимое условие коррекции аутистических расстройств и по возможности успешного развития ребёнка с РАС. Обучение их доступным приемам взаимодействия, общения, формирования учебных навыков и самообслуживания в условиях семьи. Сотрудники Организации должны знать об условиях жизни ребенка в семье, понимать проблемы, уважать ценности и традиции семей, обучающихся с РАС.

8. Высокая и постоянно повышаемая профессиональная компетентность психолого-педагогических сотрудников в вопросах коррекции РАС в соответствии с требованиями их функционала – через занятия на курсах повышения квалификации, участия в обучающих семинарах, конференциях и т.п. [53: раздел 51.6.]

3.2. Материально-техническое обеспечение АОП

В ДОУ должны быть созданы материально-технические условия, обеспечивающие [53: раздел 53.3.]:

1) - возможность достижения обучающимися планируемых результатов освоения индивидуальных программ коррекционно-развивающей работы и содержания адаптированной основной образовательной программы (АОП) ДОУ;

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 использовать пространство групповых комнат и детского сада с учетом всех направлений развития ребенка на основе системы охранительных режимов. Игровое и коррекционно-развивающее оборудование должно быть доступно каждому ребенку и соответствовать его возрастным и индивидуальным возможностям и образовательным потребностям, а также отвечать образовательным, воспитательным и эстетическим требованиям.

Групповые комнаты должны быть оснащены учебными материалами, наглядными пособиями, игрушками, игровыми предметами, многофункциональными легко трансформируемыми формами, обеспечивающие игровую, учебную деятельность детей с РАС.

Количество учебных пособий, дидактического материала в 3 раза превышает по сравнению с ребенком с типичным развитием [54: С.123].

Должен быть обеспечен доступ к сети Интернет, иметь достаточное количество офисной техники (принтеры, сканеры, ламинаторы), что обусловлено высокой степенью индивидуализации коррекционно-образовательного процесса с обучающимися с РАС.

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 [54: С.123].

Для проведения коррекционно-развивающей работы при индивидуальном подходе в детском саду должны быть 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 в достаточном количестве. Иметь Планы эвакуации на каждом этаже ДОУ. Соблюдать требования к содержанию эвакуационных выходов.

Для проведения образовательной деятельности должны быть созданы кабинеты для специалистов. 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 _____ прогулочных площадок. Оборудование должно обеспечивать всестороннее развитие и организацию разнообразной деятельности обучающихся с РАС.

3.3. Особенности развивающей предметно-пространственной среды для обучающихся 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.

Развивающая предметно-пространственная среда Организации создаётся педагогами для развития индивидуальности каждого ребенка с учетом его возможностей, уровня активности и интересов, поддерживая формирование его индивидуальной траектории развития. Она должна строиться на основе принципа *соответствия анатомо-физиологическим особенностям детей* (соответствие росту, массе тела, размеру руки, дающей возможность захвата предмета и др.).

Для выполнения этой задачи РППС должна быть:

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

– *трансформируемой* – обеспечивать возможность изменений РППС в зависимости от образовательной ситуации, в том числе меняющихся интересов, мотивов и возможностей обучающихся с РАС;

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

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

– *безопасной* – все элементы РППС должны соответствовать требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования, такими как санитарно-эпидемиологические правила и нормативы и правила пожарной безопасности, а также

правила безопасного пользования Интернетом;

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

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

Учитывая интегративно-инклюзивную направленность дошкольного образования детей с РАС, это, с одной стороны, традиционные для 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 [54: С.118].

Использовать визуализированный план занятий - это один из важнейших составных компонентов структурированной среды обучения (компонент ТЕАССН-технологии обучения). Сообщить ребёнку о последовательности заданий, об объёме 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].

Единство педагогического процесса и преемственность этапов развития деятельности на *этапах ранней помощи, начальном, основном и пропедевтическом этапах* дошкольного образования должно обеспечиваться общей системой требований к коррекционно-развивающей предметно-пространственной среде с учетом специфики коррекционно-образовательного направления Организации [53].

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 [54: 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 ребёнка*, направленной на общение, игровую и познавательную деятельность, развитие эмоций, воли. Этому способствует наличие соответствующих игрушек и пособий в доступной, их размещение, стимулирующее самостоятельную активность ребёнка;

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 ребёнок полностью концентрировался на выполнении задания.

Когда ребёнок готов к взаимодействию со взрослым, педагог занимает место напротив ребёнка, усиливается социальное взаимодействие.

Как только ребёнок сможет распределять внимание между педагогом и выполнением задания, занятия можно проводить в малой группе. Обязательно используем переход от стола к столу, где ребёнок может самостоятельно выполнить несложные задания. Каждому ребёнку 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.) [54: 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 должны быть 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 должно быть 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.).

Подробнее раскрыты виды визуализации в АОП ДОУ в разделе 2.7.3.10.

Для сенсорного и моторного развития оборудование размещается на полках детской стенки. Это могут быть наборы муляжей, крупные и мелкие игрушки, конструкторы, кубики, пирамидки, матрёшки и настольные игры. Все игры расположены на своём 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 ребёнка 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 квартира 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».

РППС в Организации должна *обеспечивать условия для эмоционального благополучия детей с РАС и комфортной работы педагогических сотрудников* [53: раздел 52.3.].

Список литературы

1. Болотских, Н. В., Никитишина, Н. А., Кривошеенко, Е. С., Чернобаева, С. А. Организация среды обучения дошкольников с расстройствами аутистического спектра в

группе компенсирующей направленности // Вопросы дошкольной педагогики. — 2019. — №5. — С. 33-35. — URL <https://moluch.ru/th/1/archive/124/4170/> (дата обращения: 09.12.2019).

2. Загумная, О. В. Организация среды при обучении детей с РАС. / Загумная, О. В., Васильева, А. В., Кистень, В. В., Петрова, О.М// Аутизм и нарушения развития 2018 Т.16 № 1 с.13–17.

3. Манелис, Н. Г. Ребёнок с РАС идёт в детский сад. Создание специальных образовательных условий для детей с расстройствами аутистического спектра в дошкольных образовательных учреждениях / Н. Г. Манелис, А. В. Хаустов // Методические рекомендации// Под общей редакцией Манелис, Н. Г. — Воронеж: МГППУ, 2014–104с.

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. – М.: Федеральный институт развития образования, 2014. – 96с.

5. Хаустов, А.В., Богорад, П.Л., Загуменная, О.В., Козорез, А.И., Панцырь, С.Н., Никитина, Ю.В., Стальмахович, О.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А.В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. 125с.

3.4. Примерный перечень литературных, музыкальных, художественных, анимационных произведений для реализации содержания АОО ДОУ

В Федеральной образовательной программе дошкольного образования приведен примерный перечень литературных, музыкальных, художественных, анимационных произведений [52: раздел 33.].

ДОУ необходимо выбрать из данного перечня произведения с учетом возрастных и образовательных потребностей и этапа образования, обучающихся с РАС с целью использования их в образовательном процессе в качестве иллюстраций природных, социальных и психологических явлений, норм и правил конструктивного взаимодействия, проявлений сопереживания и взаимопомощи; расширения эмоционального опыта ребенка, формирования у него эмпатии и ценностного отношения к окружающему миру.

33.1. Примерный перечень художественной литературы

33.1.3. От 3 до 4 лет.

33.1.4. От 4 до 5 лет.

33.1.5. От 5 до 6 лет.

33.1.6. От 6 до 7 лет.

33.2. Примерный перечень музыкальных произведений

33.2.5. От 3 до 4 лет.

33.2.6. От 4 лет до 5 лет.

33.2.7. От 5 лет до 6 лет.

33.2.8. От 6 лет до 7 лет.

33.3. Примерный перечень произведений изобразительного искусства.

33.3.2. От 3 до 4 лет.

33.3.3. От 4 до 5 лет.

33.3.4. От 5 до 6 лет.

33.3.5. От 6 до 7 лет.

Правила использования полнометражных анимационных фильмов:

-рекомендовать только для семейного просмотра, так как они не могут быть включены в образовательный процесс ДОУ;

- время просмотра ребенком цифрового и медиа контента должно регулироваться родителями (законными представителями) и соответствовать его возрастным возможностям и образовательным потребностям детей с РАС;

- уделять особое внимание к эмоциональному состоянию ребенка с РАС, и поэтому не рекомендуются приступать к просмотру без предварительного обсуждения со взрослым переживаний ребенка;

- после просмотра некоторых фильмов, которые содержат серию образцов социально неодобряемых сценариев поведения на протяжении длительного экранного времени, необходимо провести как предварительное, так последующее обсуждение с детьми;

Выбор цифрового контента, медиа продукции, в том числе анимационных фильмов, должен осуществляться в соответствии с нормами, регулирующими защиту детей от информации, причиняющей вред здоровью и развитию детей в Российской Федерации.

Для детей дошкольного возраста (с пяти лет) [52: раздел 33.4.1.].

Для детей старшего дошкольного возраста (6 - 7 лет). [52: раздел 33.4.2.].

*ВАРИАТИВНАЯ ЧАСТЬ, формируемая участниками образовательных отношений
Модуль «Наш дом – Южный Урал»*

Материально-техническое обеспечение модуля

Стенд для иллюстративного материала. Подставки для книг и папок.

Картотеки мультимедийных презентаций, посвященных разнообразным темам («Камнерезное искусство», «Искусство гравюры на стали», «Чугунное литье» и др.).

Материал фонотек может содержать записи пения птиц, голосов представителей животного мира Южного Урала, народных музыкальных инструментов, отражающих поэтику и красоту родного края.

В альбомах для обогащения впечатлений дошкольников, уточнения их представлений об уральских промыслах, могут быть подобраны образцы декоративно-прикладного искусства Урала, представленные в музеях страны.

Обогащение развивающей предметно-пространственной среды

Подборка художественной литературы отражающую содержание фольклорных текстов, наглядно-иллюстративный материал (предметы народного быта, игрушки, картины, фотографии южно-уральских поэтов и писателей, иллюстрации природы, людей труда, произведения декоративно-прикладного искусства.

В дизайн интерьера группы включать элементы уральской художественно культуры - живописи, литературы, музыки.

Подобрать предметы народного и профессионального декоративно-прикладного искусства Урала: литье из чугуна, гравюру, изделия - камнерезного искусства, расписные уральские доски, ложки, изделия из уральского фарфора, вышивку, разместить в методическом кабинете.

Разработать дидактические игры по ознакомлению с Южным Уралом: «Дома бывают разные», «Дорожные знаки», «Собери герб и флаг», «Кто первый найдет дорогу к детскому саду», «Городской транспорт», «Зеленый друг», «Мозаика с видом достопримечательностей города» и др.

Важно отметить, что необходимо привлекать родителей к этнокультурному образованию детей с РАС. Основными формами работы с родителями могут быть:

- оформление информационных стендов «Народы Южного Урала», «Праздники народов Южного Урала»;

- организовать и провести экскурсии в краеведческий музей («Город, в котором я живу»), совместные праздники («Масленица»)

На группах с помощью родителей создается библиотека книг с краеведческой направленностью, организуется патриотический уголок «Мой город».

Организация тематических консультаций для родителей на темы: «Роль родителей в воспитании у детей любви к родному городу»; «Роль отечественных памятников культуры в нравственном воспитании дошкольников»; «Куда повести малыша в выходной день», «Народные семейные традиции», «Использование народных игр и игрушек в воспитании детей».

3.5. Кадровые условия реализации АОП

3.5.1. МБДОУ должен укомплектован квалифицированными кадрами: руководящими, педагогическими, учебно-вспомогательными, медицинскими, административно- хозяйственными работниками.

Согласно Единому квалификационному справочнику должностей руководителей, специалистов и служащих:

– 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 2013г. №544н. изменения от 5 августа 2016г. №422

3.5.2. 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.

Реализация АОП 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.

3.5.3. В целях эффективной реализации АОП ДОУ должны быть созданы условия для профессионального развития педагогических и руководящих кадров, в т. ч. их дополнительного профессионального образования. Каждому педагогу предоставляется возможность повысить свою квалификацию через различные формы обучения: очные и дистанционные курсы повышения квалификации в Федеральном ресурсном центре «АУТИЗМ», ГБУ ДПО ЧИРО, ФГБОУ ВПО ЧГПУ, МБУ ДПО ЦРО г. Челябинска, семинары, вебинары, городские методические объединения, внутрифирменное повышение квалификации, обеспечение методической, периодической литературой и др.

3.5.4. Для реализации АОП в ДОУ должны быть созданы службы для осуществления управления, ведения бухгалтерского учета, финансово-хозяйственной и хозяйственной деятельности, организации необходимого медицинского обслуживания.

3.5.5. ДОУ осуществляет организационно-методическое сопровождение процесса реализации АОП.

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.

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, обладают информационной и правовой компетентностью в соответствии со своими должностными обязанностями,

3.6. Планирование образовательной деятельности

Образовательная деятельность ДОУ предусматривает наличие учебного плана, календаря тематических недель, календарного учебного графика, которые являются нормативными актами образовательного учреждения, устанавливающим регламент совместной образовательной деятельности и объём 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 определённых 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 [54: С.5]

Но это не означает, что планирование образовательного процесса при РАС невозможно: требуется учитывать следующие положения [54: 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 АОП, календарных учебных графиков, которые привязаны к годовому и календарному планированию и к календарю тематических недель по реализации содержательных компонентов АОП ДО обучающихся с РАС [54: С.133]

3.5.1. Учебный план ДОУ

Учебный план является нормативным актом образовательного учреждения, устанавливающим регламент образовательной деятельности и объём учебного времени.

Объём образовательной нагрузки в течение недели должен определён в соответствии с санитарно-эпидемиологическими требованиями к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций.

Образовательная деятельность, требующая повышенной познавательной активности и умственной нагрузки обучающихся, проводится только в первой половине дня и в дни наиболее высокой работоспособности детей (вторник, среда). Также строго регулируется сочетание видов образовательной деятельности, с целью профилактики утомления воспитанников.

Учебный план ДОУ 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. *Но обязательно должны быть предусмотрены коррекционные занятия по смягчению в возможно большей степени (в идеале – преодолению) ключевых симптомов аутизма.*

Необходимо отметить, что дошкольное образование при РАС должно начинаться с решения проблем первой, коррекционной составляющей с постепенным переходом ко второй составляющей, направленной на освоение содержания программ в традиционных образовательных областях (социально-коммуникативном, познавательном, речевом, художественно-эстетическом и физическом развитии).

Содержание образовательных областей определяется результатами ранней помощи детям раннего возраста с риском формирования РАС, начального и основного этапов, которые, в свою очередь, зависят от уровня тяжести аутистических расстройств, спектра и выраженности сопутствующих расстройств, своевременности диагностики и адекватности характеристик комплексного сопровождения особенностям каждого ребёнка.

Планирование образовательной деятельности при работе по пятидневной неделе представлено в таблицах для детей раннего возраста с риском формирования РАС и для детей дошкольного возраста.

Таблица 20

Учебный план на _____ учебный для детей раннего возраста с риском формирования РАС

Инвариантная часть (обязательная)

| Направления КРР Содержание | Возрастные группы | | | Специалист |
|--|---|----------------------|-----------------|--|
| | 1г. - 1,6 м. неделя | 1,6 м.- 2г неделя | 2-3 г неделя | |
| 1. Развитие эмоциональной сферы: <i>1.1. Установление эмоционального контакта</i> <i>1.2. Формирование способности эмоционального взаимодействия с другими людьми и окружающим миром в целом</i> <i>1.3. Использование аффективно значимой цели в качестве фактора, организующего поведение</i> | Реализуется в совместной деятельности, в ходе режимных моментов Индивидуальные игровые музыкальные занятия (2 занятия) | | | педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, воспитатель, музыкальный руководитель |
| 2. Развитие сенсорно-перцептивной сферы: <i>2.1. Зрительное восприятие</i> <i>2.2. Слуховое восприятие</i> <i>2.3. Тактильное и кинестетическое восприятие</i> <i>2.4. Восприятие вкуса</i> <i>2.5. Восприятие запаха</i> <i>2.6. Формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина)</i> <i>2.7. Формирование полисенсорного восприятия</i> | Индивидуальные игры-занятия с дидактическими материалами на развитие сенсорно-перцептивной сферы: (1/1 занятие, всего 2 занятия) | | | учитель-дефектолог / учитель-логопед |
| 3. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности | Реализуется в совместной деятельности, в ходе игровых индивидуальных занятий | | | учитель-дефектолог, учитель-логопед |
| 4. Формирование и развитие коммуникации: <i>4.1. Формирование потребности в коммуникации</i> <i>4.2. Развитие взаимодействия ребенка с педагогическим работником и другими детьми</i> <i>4.3. Развитие основ социального поведения (предпосылок учебного поведения,</i> | Реализуется в совместной деятельности, в ходе режимных моментов, индивидуальных игровых занятий | | | педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, |

| | | | | |
|--|--|----|----|--|
| профилактика / коррекция проблемного поведения) | | | | воспитатель |
| 5.Речевое развитие 5.1. Развитие потребности в общении 5.2. Развитие понимания речи 5.3. Развитие экспрессивной речи, в том числе средствами невербальной коммуникации | Индивидуальные игровые занятия по развитию речи (2 занятия) | | | учитель-логопед / учитель-дефектолог |
| 6.Профилактика формирования проблем поведения 6.1. Коррекция стереотипий 6.2. Общий алгоритм работы со стереотипиями в раннем возраст | Реализуется в совместной деятельности, в ходе режимных моментов, игровых индивидуальных занятий | | | педагог-психолог |
| 7.Развитие двигательной сферы и физическое развитие 7.1. Формирование предметно-манипулятивной деятельности- 7.2. Формирование предметно-практических действий | Индивидуальные игры-занятия с дидактическими материалами (действия с материалами и с предметами) (1 занятие) | | | учитель-дефектолог / учитель-логопед *воспитатель |
| 7.3. Общефизическое развитие 7.4. Подвижные игры 7.5. Плавание | Индивидуальные игровые физкультурные занятия (2 занятия) | | | инструктор по физ. культуре, *воспитатель |
| 7.6. Формирование произвольного подражания и предпосылок игровой деятельности | Индивидуальные игровые занятия (обучение игре с сюжетными игрушками) (1 занятие) | | | учитель-дефектолог / учитель-логопед |
| 8.Формирование навыков самообслуживания и бытовых навыков | Реализуется в совместной деятельности, в ходе режимных моментов | | | воспитатель |
| 9.Формирование навыков самостоятельности | Реализуется в совместной деятельности, в ходе режимных моментов, игровых занятий | | | воспитатель учитель-дефектолог, учитель-логопед |
| Всего в неделю | 10 | 10 | 10 | |

* реализация содержания раздела программы осуществляется воспитателем в процессе режимных моментов и самостоятельной деятельности детей

Таблица 21

Вариативная часть (модульная)

Периодичность планирования образовательной деятельности в ходе режимных моментов

| | |
|---------------------------------------|--|
| Коррекция социально-коммуникативных и | Ежедневно на основе содержания индивидуальной программы КРР (педагог-психолог и специалисты ДОУ) |
|---------------------------------------|--|

| | | | | |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|
| поведенческих трудностей развития детей | | | | |
| Развитие эмоциональной сферы | ежедневно | ежедневно | ежедневно | ежедневно |
| Формирование и развитие коммуникации | ежедневно | ежедневно | ежедневно | ежедневно |
| Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности | ежедневно | ежедневно | ежедневно | ежедневно |
| Профилактика формирования проблем поведения | ежедневно | ежедневно | ежедневно | ежедневно |
| Развитие двигательной сферы и физическое развитие | ежедневно | ежедневно | ежедневно | ежедневно |
| Формирование навыков самообслуживания и бытовых навыков | ежедневно | ежедневно | ежедневно | ежедневно |
| Формирование навыков самостоятельности | ежедневно | ежедневно | ежедневно | ежедневно |
| Чтение потешек, прибауток, сказок (художественной литературы) | ежедневно | ежедневно | ежедневно | ежедневно |
| Самостоятельная деятельность детей | | | | |
| Активное бодрствование детей (игры, предметная деятельность) 1-2 года (9.00-9.30.) (1-1,6м. 13.00-14.30) 1,6м.-16.00-17.00) | ежедневно | ежедневно | ежедневно | ежедневно |
| Игры, самостоятельная деятельность детей (2-3 года) (9.00-9.30; 16.00-16.30.) | ежедневно | ежедневно | ежедневно | ежедневно |
| Оздоровительная работа | | | | |
| Утренняя гимнастика | ежедневно | ежедневно | ежедневно | ежедневно |
| Оздоровительные и гигиенические процедуры | ежедневно | ежедневно | ежедневно | ежедневно |
| Прогулка | ежедневно | ежедневно | ежедневно | ежедневно |

Таблица 22

Учебный план на _____ учебный год для обучающихся дошкольного возраста

Инвариантная часть (обязательная)

| Направления развития | Образовательные области | Возрастные группы | | | |
|----------------------|-------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|-------------------------------|
| | | 6-7 лет неделя/ год | 5-6 лет неделя/ год | 4-5 лет неделя/ год | 3-4 года неделя/ год |
| Физическое развитие» | Физическая культура | 3/111 | 3/111 | 3/111 | 3/111 |

| | | | | | |
|-------------------------------------|---|--|-----------|-----------|-----------|
| Социально-коммуникативное развитие | Социально-коммуникативное развитие» | Реализуется в совместной деятельности, в ходе режимных моментов, построения предметно-пространственной среды и через интеграцию образовательных областей | | | |
| Познавательное развитие | Формирование математических представлений | 2/2/74 | 1/37 | 1/37 | 1/37 |
| | Ознакомление с окружающим миром | 2/2/74 | 1/37 | 1/37 | 1/37 |
| Речевое развитие | Речевое развитие | 1/37 | 2/74 | 1/37 | 1/37 |
| | Подготовка к обучению грамоте | 2//74 | 1/37 | - | - |
| Художественно-эстетическое развитие | рисование | 1/37 | 1/37 | 1/37 | 1/37 |
| | лепка | 0,5/19 | 0,5/19 | 0,5/19 | 0,5/19 |
| | аппликация | 0,5/19 | 0,5/19 | 0,5/19 | 0,5/19 |
| | музыкальная деятельность | 2/74 | 2/74 | 2/74 | 2/74 |
| Всего в неделю | | 14 | 12 | 10 | 10 |

Таблица 23

Вариативная часть (модульная)

Периодичность планирования образовательной деятельности в ходе режимных моментов

| | | | | |
|---|---|-----------|-----------|-----------|
| <i>Коррекция</i> социально-коммуникативных и поведенческих трудностей развития детей. | Ежедневно на основе содержания индивидуальной программы КРР (педагог-психолог, специалисты ДОУ) | | | |
| Чтение художественной литературы | ежедневно | ежедневно | ежедневно | ежедневно |
| Игровая деятельность | ежедневно | ежедневно | ежедневно | ежедневно |
| Общение при проведении режимных моментов | ежедневно | ежедневно | ежедневно | ежедневно |
| Дежурства | ежедневно | ежедневно | ежедневно | ежедневно |
| Прогулки | ежедневно | ежедневно | ежедневно | ежедневно |
| Самостоятельная деятельность детей | | | | |
| Игра | ежедневно | ежедневно | ежедневно | ежедневно |
| Познавательно-исследовательская деятельность | ежедневно | ежедневно | ежедневно | ежедневно |

| | | | | |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Деятельность в центрах (уголках) развития | ежедневно | ежедневно | ежедневно | ежедневно |
| Конструктивно-модельная деятельность | ежедневно | ежедневно | ежедневно | ежедневно |
| Оздоровительная работа | | | | |
| Утренняя гимнастика | ежедневно | ежедневно | ежедневно | ежедневно |
| Комплексы закаливающих процедур | ежедневно | ежедневно | ежедневно | ежедневно |
| Гигиенические процедуры | ежедневно | ежедневно | ежедневно | ежедневно |

Содержание календарного учебного плана представлено в **Приложении 3**

3.6.2. Календарный учебный график ДОУ

Продолжительность дневной суммарной образовательной нагрузки для детей дошкольного возраста, условия организации образовательного процесса должны соответствовать требованиям, предусмотренным [СанПиН 1.2.3685-21](#)

Календарный учебный график ДОУ составляется в начале каждого учебного года, утверждается заведующим ДОУ и входит в содержание Рабочих программ педагогов.

Примерная структура календарного учебного графика представлена ниже в таблице 24.

Таблица 24

Примерная структура календарного учебного графика

| | | | | | | |
|--|---|--------------------|-----------------------------|------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| Продолжительность учебного года | с _____ г. по _____ г. Учебная неделя 5 дней – _____ недель в год | | | | | |
| Режим работы | 5 дней в неделю, 12 часов в день (с 7.00 до 19.00) | | | | | |
| Выходные дни | Суббота, воскресенье. Праздничные дни, установленные законодательством Российской Федерации | | | | | |
| Каникулярные дни | с _____ г. по _____ г. | | | | | |
| Адаптационный период | с первого дня посещения ребёнком детского сада в течение 2 недель | | | | | |
| Мониторинг | с _____ г. по _____ г. | | | | | |
| Выпуск детей в школу | _____ г. | | | | | |
| Максимальное количество и продолжительность образовательной деятельности (ОД) в течение дня / недели | Возрастная группа | Количество в день | Продолжительность в минутах | Минимальный перерыв между ОД | Объём нагрузки в день в минутах | Объём нагрузки в неделю не более |
| | младшая группа | 1 половина дня – 2 | 15 | 10 | 30 | 2 часа 30 мин |
| | средняя группа | 1 половина дня – 2 | 20 | 10 | 40 | 3 часа 20 мин |

| | | | | | | |
|-------------------------------|--|--|----|----|------------------------------------|-------------------|
| | старшая группа | 1 половина дня – 2 2 половина дня – 1 | 25 | 10 | 50 (3 дня) 75 (2 дня) | 5 часов |
| | подготовительная к школе группа | 1 половина дня – 2-3 2 половина дня – 1 | 30 | 10 | 90 | 7 часов 30 мин |
| Дни/Неделя открытого общения | с _____ по _____ для всех групп (кроме младших групп) | | | | | |
| Летний оздоровительный период | с _____ по _____ для всех групп. Проводятся только занятия по физическому и художественно-эстетическому развитию | | | | | |

В соответствии с ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации» (ст.58) промежуточная и итоговая аттестация обучающихся по образовательным программам дошкольного образования не проводится.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования проводится оценка индивидуального развития детей. Такая оценка производится педагогическим работником в рамках педагогической диагностики (оценки индивидуального развития детей дошкольного возраста, связанной с оценкой эффективности педагогических действий и лежащей в основе их дальнейшего планирования).

Примерное содержание календарного учебного графика представлено в **приложении 10**.

3.7. Режим и распорядок дня

Режим дня предусматривает рациональное чередование отрезков сна и бодрствования в соответствии с физиологическими обоснованиями, обеспечивает хорошее самочувствие и активность ребёнка, предупреждает утомляемость и перевозбуждение.

Режим и распорядок дня устанавливаются с учётом требований [СанПиН 1.2.3685-21](#), условий реализации программы ДОО, потребностей участников образовательных отношений и в соответствии с ФОП ДО [52: раздел 35].

Режим дня строится с учетом сезонных изменений. В теплый период года увеличивается ежедневная длительность пребывания детей на свежем воздухе, образовательная деятельность переносится на прогулку (при наличии условий).

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. Режим дня должен быть гибким, однако неизменными должны оставаться время приема пищи, интервалы между приемами пищи, обеспечение необходимой длительности суточного сна, время отхода ко сну; проведение ежедневной прогулки.

Распорядок дня включает:

Утренняя зарядка продолжительностью не менее 10 минут до 7 лет.

Прием пищи определяется временем пребывания детей и режимом работы групп (завтрак, второй завтрак, обед, ужин). Питание детей организуют в помещении групповой ячейки.

Продолжительность прогулок для детей до 7 лет составляет не менее 3 часов в день. При температуре воздуха ниже минус 15 °С и скорости ветра более 7 м/с продолжительность прогулки для детей до 7 лет сокращается.

Продолжительность дневного сна: для детей 1-3 лет – не менее 3 часов, от 4 – 7 лет - не менее 2,5 часов.

Продолжительность дневной суммарной образовательной нагрузки для детей дошкольного возраста определяется согласно требованиям к организации образовательного процесса (СанПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания» таб. 6.6): для детей 1,5-3 лет - не должна превышать 20 минут, 3-4 лет - не более 30 минут, для детей 4-5 лет - не более 40 минут, для детей 5-6 лет - не более 50 минут или 75 минут при организации одного занятия после сна, от 6-7 лет – 90 минут, что отражено в **календарном учебном графике**.

При организации образовательной деятельности предусматривается введение в режим дня физ. минуток во время занятий, гимнастики для глаз, обеспечивается контроль за осанкой, в том числе во время рисования и использования ЭСО. *Продолжительность перерывов между занятиями не менее 10 минут. Окончание занятий для всех возрастов не позднее 17.00.*

Режим двигательной активности детей в течение дня организуется с учетом возрастных особенностей и состояния здоровья. Суммарный объем двигательной активности не менее 1 часа в день для всех возрастов. В теплое время года при благоприятных метеорологических условиях образовательная деятельность по физическому развитию максимально организуется на открытом воздухе.

Физкультурные, физкультурно-оздоровительные мероприятия, массовые спортивные мероприятия, туристские походы, спортивные соревнования организуются с учетом возраста, физической подготовленности и состояния здоровья детей. ДОО обеспечивает присутствие медицинских работников на спортивных соревнованиях и на занятиях в плавательных бассейнах.

Возможность проведения занятий физической культурой и спортом на открытом воздухе, а также подвижных игр, определяется по совокупности показателей метеорологических условий (температуры, относительной влажности и скорости движения воздуха) по климатическим зонам. В дождливые, ветреные и морозные дни занятия физической культурой должны проводиться в зале.

Режим дня может корректироваться в зависимости от сезона года и метеорологических условий.

Режимы дня представляются в содержании Рабочих программ педагогов, для соответствующего возраста детей группы.

!!! Режимы дня представлены ФОР ДО, раздел 35.15 (для детей от 1 года до 2 лет); раздел 35.16. (для детей от 2 до 3 лет); раздел 35.17. (в дошкольных группах).

Особенности организации режимных моментов для обучающихся с РАС [74: С.43-46]:

1. Соблюдение четкого распорядка дня основное требование к пребыванию ребенка с РАС в детском саду. Помните, 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 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, сломанных 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 помощника воспитателя (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, прыгивания 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 [74: С.43-46].

3.8. Финансовые условия реализации АОП

Финансовое обеспечение реализации адаптированной образовательной программы дошкольного образования ДОО 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 Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" нормативные затраты на оказание государственной или муниципальной услуги в сфере образования определяются по каждому виду и направленности образовательных программ, с учетом форм обучения, типа образовательной организации, сетевой формы реализации образовательных программ, образовательных технологий, специальных условий получения образования воспитанниками с ограниченными возможностями здоровья, обеспечения 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

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: 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.

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 ДОУ, 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 объёму, оказываемых услуг.

Эффективность затрат на оказание образовательной услуги определяется системой показателей, формируемых в соответствии с основными видами деятельности, предусмотренными учредительными документами ДОУ, учитывающими требования 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 ДОУ.

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.

3.9 Перечень нормативных и нормативно-методических документов

1. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и других служащих (ЕКС), 2019. Раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования». Раздел утвержден Приказом Минздравсоцразвития РФ от 26.08.2010 N 761 н. 2. «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (Федеральный закон с изменениями на 28 июня 2014 года)

2. Конвенция о правах ребенка. Принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 года.— ООН 1990.

3. Концепция дошкольного воспитания (Электронный ресурс) <http://www.maaam.ru/maps/news/2925.html> Концепция развития дошкольного образования на период до 2030 года. <https://edu.gov.ru/press/7065/minprosvescheniya-rossii-predstavilo-v-gosudarstvennoy-dume-rossii-konceptsiyu-razvitiya-doshkolnogo-obrazovaniya-na-period-do-2030-goda>

4. Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 августа 2016 года № 1839-р).

5. О мероприятиях по реализации государственной социальной политики (Указ Президента РФ № 597 от 07.05.2012).

6. О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) образовательного учреждения» (письмо Министерства образования РФ от 27.03.2000 № 27/901-б).

7. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (Федеральный закон от 24.11.1995 №181-ФЗ ст.11, 18, 19, 32). <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&prevDoc=602107773&backlink=1&&nd=102955243ize=1>

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 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).

11. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования» (Приказ Министерства просвещения РФ от 31 июля 2020 г. № 373 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования»)

<http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202009010021>

12. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28 сентября 2020 года № 28 Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи» <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202012210122>
13. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28 января 2021 г. № 2 Об утверждении санитарных правил и норм СанПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания» <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202102030022>
14. Постановление Правительства Российской Федерации от 14.05.2015 № 466 (ред. от 07.04.2017) «О ежегодных основных удлиненных оплачиваемых отпусках» http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_179568/
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 11 мая 2016 г. № 536 Об утверждении особенностей режима рабочего времени и времени отдыха педагогических и иных работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201606030031?rangeS>
17. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 07.04.2014 № 276 (ред. от 23.12.2020) Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_163666/
18. 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).
19. 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).
20. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.12.2014 № 1601 (ред. от 13.05.2019) «О продолжительности рабочего времени (нормах часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников и о порядке определения учебной нагрузки педагогических работников, оговариваемой в трудовом договоре» (Зарегистрировано в Минюсте России 25.02.2015 № 36204) http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175797/
21. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 сентября 2013 г. № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии» <https://docs.edu.gov.ru/document/f9ac867f68a01765ef9ce94ebfe9430e/>
22. 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).
23. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.07.2020 № 373 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным

программам дошкольного образования» (Зарегистрирован 31.08.2020 № 59599) <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202009010021>

24. 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. Постановление Правительства Российской Федерации от 21.02.2022 № 225 «Об утверждении номенклатуры должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций» <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202202220042>

25. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р о Стратегии развития воспитания до 2025 г. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://government.ru/docs/18312/>.

26. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р о Концепции дополнительного образования детей.

27. Федеральный закон 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации».

3.10. Перечень литературных источников

При разработке содержания АООП использовались следующие литературные источники:

1. Айрес, Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес; [пер. с англ. Юлии Даре]. — 3-е изд. — М. : Теревинф, 2013. — 272 с.

2. Альтернативная и коммуникация. Технологии невербальной коммуникации. Информационно-методические материалы / под ред. В. Л. Рыскиной. — СПб.: СПб ГБУ «Городской информационно-методический центр «Семья», 2018. — 28 с. — (Библиотека специалиста учреждения социального обслуживания. Методы и технологии реабилитации).

3. Аутизм: методические рекомендации по коррекционной работе / под ред. С. А. Морозова. — М.: Региональная общественная благотворительная организация «Общество помощи аутичным детям «Добро», 2002. — 246 с. — С. 74–82.

4. Баенская, Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). — М.: Теревинф, 2007. - 120с.

5. Барбера, М.Л. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход: Обучение детей с аутизмом и связанными расстройствами. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014.

6. Болотских, Н. В., Никитишина, Н. А., Кривошеев, Е. С., Чернобаева, С. А. Организация среды обучения дошкольников с расстройствами аутистического спектра в группе компенсирующей направленности // Вопросы дошкольной педагогики. — 2019. — №5. — С. 33-35. — URL <https://moluch.ru/th/1/archive/124/4170/> (дата обращения: 09.12.2019).

7. Браткова, М.В., Караневская, О.В. Методические рекомендации к организации и проведению адаптационного периода включения детей с расстройствами аутистического спектра в дошкольную образовательную организацию. М.: Парадигма, 2016. 45с

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

9. Грин, Д., Морис, К., Стивен, К. Льюс. Занятия по модификации поведения для аутичных детей: руководство для родителей и специалистов/ Пер. с англ. Колс, Е.К. —Texas, 1996. <http://rcosps.rusedu.net/post/410/108426>

10. Дон, Г.В. Условия образования детей дошкольного возраста, имеющих РАС, в группе кратковременного пребывания // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 4.с.16-25. - - doi: 10.17759/autdd.2017150403

11. Екжанова, Е.А., Стребелева, Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушениями интеллекта. Методические рекомендации. М.: Просвещение, 2009.-175с.
12. Загумная, О. В. Организация среды при обучении детей с РАС / Загумная, О. В., Васильева, А. В., Кистень, В. В., Петрова, О.М// Аутизм и нарушения развития 2018 Т.16 № 1 с.13-17.
13. Карабанова, О.А., Алиева, Э.Ф., Радионова, О.Р., Рабинович, П.Д., Марич, Е.М. Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования. Методические рекомендации для педагогических работников дошкольных образовательных организаций и родителей детей дошкольного возраста / О.А. Карабанова, Э.Ф. Алиева, О.Р.
14. Карвасарская, Е.Е. Осознанный аутизм, или Мне не хватает свободы... Книга для тех, чья жизнь связана с аутичными детьми. - 2-е изд. - М.: Генезис, 2014. – 400с.
15. Культурные практики как способ организации образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации Методические рекомендации/Зайцева, К.П., Сваталова, Т.А.: Челябинск, ЧИППКРО, 2022. 32с.
16. Лаврова, Г.Н. Программа для ЭВМ «Диа-Деф» Свидетельство о государственной регистрации РФ № 2016663754, от 15.12. 2016 г.
17. Лаврова, Г.Н. Программа для ЭВМ «Ло-Ди» Свидетельство о государственной регистрации программы № 2018661231 от 04 сентября 2018 г.
18. Лаврова, Г.Н. Социально-личностное развитие детей дошкольного возраста: коррекционно-развивающая работа в ДОУ компенсирующего вида /Лаврова Г.Н. - М.: Гуманитарный изд. Центр ВЛАДОС, 2014. - 223с.
19. Лебединская, К.С, Никольская, О.С, Баенская, Е.Р., Либлинг, М.М. Дети с нарушениями общения. М.: Просвещение, 1989. - 95с. https://studopedia.net/8_68304_psihologicheskaya-pomoshch-pri-rannih-narusheniyah-emotsionalnogo-razvitiya--sost-e-g-baenskaya-m-m-libling-m-poligraf-servis--s.html
20. Либлинг, М.М. Игра в коррекции детского аутизма [Электронный ресурс] //Альманах Института коррекционной педагогики РАО . - 2014. Вып. №20 (<http://alldef.ru/ru/articles/almanah-20/igra-v-korrekcii-detskogo-autizma>)
21. Манелис, Н.Г., Волгина, Н.Н., Никитина, Ю.В., Панцырь, С.Н., Феррои, Л.М. Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. - 94 с.
22. Манелис, Н.Г., Хаустов, А.В., Никитина, Ю.В., Солдатенкова, Е.Н. Ребенок с РАС идет в детский сад //Под ред. Н.Г.Манелис. – Воронеж, 2014.
23. Мастюкова, Е.М. Лечебная педагогика. Ранний и дошкольный возраст. М.: Гуманитарный изд. Центр Владос, 1997., с. 234-244.
24. Мелешкевич, О.В., Эрц, Ю.М. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА). – Бахрах-М, 2014.
25. Модельная адаптированная образовательная программа для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи: рекомендации к проектированию: методические рекомендации для педагогов ДОО /Г.Н. Лаврова, Г.В. Яковлева, В.П. Жеребнова, О.В. Есина, С.В. Алябушева, Н.В. Гук, И.Н. Алатарцева, И.П. Шалдина, С.А. Дьячкова. - Челябинск: ГБУ ДПО ЧИППКРО, 2023 - 266 с. 05eeb711907f2128a63d675b55048a49. [ipk74.ru]
26. Модельная образовательная программа дошкольного образования (МОП ДО) Электронный ресурс [ipk74.ru]
27. Моржина, Е.В. Формирование навыков самообслуживания на занятиях и дома. – М.: Теревинф, 2006. -.40с. http://pedlib.ru/Books/3/0204/3_0204-10.shtml#book_page_top

28. Морозов, С.А. Выявление риска развития расстройств аутистического спектра в условиях первичного звена здравоохранения у детей раннего возраста. Пособие для врачей. – Воронеж, 2014.
29. Морозов, С.А. Детский аутизм и основы его коррекции. http://detskiisad29.ru/f/morozov_s_a_detskiy_autizm_i_osnovy_yego_korreksii.pdf
30. Морозов, С.А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра. – М., 2015.
31. Морозов, С.А., Морозова, С.С., Морозова, Т.И. Некоторые особенности ранней помощи детям с расстройствами аутистического спектра. //Аутизм и нарушения развития, 2017, 15, №2, с.19-31.
32. Морозов, С.А., Морозова, Т.И. Воспитание и обучение детей с аутизмом. Дошкольный возраст. – М., 2017.
33. Морозов, С.А., Морозова, Т.И. Клинический полиморфизм и вариативность образования детей с аутизмом //Аутизм и нарушения развития, 2016, 14, №4, с.3-9.
34. Морозов, С.А., Морозова, Т.И., Белявский, Б.В. К вопросу об умственной отсталости при расстройствах аутистического спектра. //Аутизм и нарушения развития, 2016, 14, №1, с.9-18.
35. Морозов, С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжёлых и осложнённых формах. – М., Гуманитарный изд. центр. ВЛАДОС, 2007.- 176с.
36. Морозов, С.С. Коррекционная работа при осложнённых формах детского аутизма. Части I и II. – М., 2004.
37. Морозова, С.С. Основные аспекты использования АВА при аутизме. – М., 2013.
38. Никольская, О.С. Аутизм лечится общением. – – Аутизм и нарушения развития. 2016, Т.14, №4(53). – С.35-38.
39. Никольская, О.С. Баенская, Е.Р., Гусева И.Е. Задачи и методы коррекционной помощи ребёнку с аутизмом //Консультативная психология и психотерапия. М.: ФГБОУ ВО МГППУ. - 2019. Т.27. №1 с.140-152
40. Никольская, О.С., Баенская, Е.Р., Либлинг, М.М. Аутичный ребёнок. Пути помощи. – М., 2007.
41. Никольская, О.С., Малофеев, Н.Н. Игра в пространстве современной культуры: взгляд дефектолога // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2016, №8. – с. 11-15
42. Нуриева, Л.Г. Развитие речи у аутичных детей: метод. Разраб./Л.Г. Нуриева.- изд.2. – М.: Теревинф, 2006, -112с. Серия «Особый ребенок»
43. Особенности восприятия у детей с аутизмом <https://mamasveta.com/osobennosti-vospriyatiya-u-detej-s-autizmom-ras-rda-narusheniya-analizatorov.html>
44. Особенности изобразительной деятельности детей с РАС <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2019/04/23/osobennosti-izobrazitelnoy-deyatelnosti-u-detey-s-ras>
45. 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.
46. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования (Под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой .- 5 изд. допол. и переработанное . М.:МОЗАИКА -СИНТЕЗ, 2019 - 336с.
47. 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. – Режим доступа: http://psyjournals.ru/files/78521/autism_2009_4_plaksunova.pdf (дата обращения: 25.03.2019).

48. 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. – М., 2008. – № 2. – С.2–5. – Режим доступа: http://www.xn--itbwcgbegr1b4bxb.xn--plai/files/docs/resursnij_centra/organizacija_korr_razv_obuch_detej_s_RAS.PDF.

49. Презентация «Апробация проекта Примерной АООП дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с РАС на базе Федерального ресурсного центра» Хаустов, А.В. и др., <https://autism-frc.ru/work/videos-ete>

50. Презентация «Уровни поддержки и адаптации», «Особенности реализации проекта Примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования детей с РАС» Дон, Г.В., Ерофеева, Ю.И. Всероссийский научно-практический семинар организация работы с детьми с РАС в соответствии с примерной АООП дошкольного образования» 19 декабря 2019г. <https://autism-frc.ru/work/videos-ete>

51. Презентация Л.М. Феррои «Использование методов альтернативной коммуникации в работе с детьми с РАС» на сайте Аутизм Федеральный ресурсный центр» <https://autism-frc.ru/work/videos-ete>

52. Приказ Министерства Просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 28.12.2022 № 71847) <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044>

53. Приказ Министерства Просвещения РФ от 24 ноября 2022 года № 1022 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ОВЗ» <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202301270036>

54. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (проект) [сайт Аутизм Федеральный ресурсный центр 79 (ФРЦ)]. – URL: https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/1397/praoop_do_ras_n.pdf

55. 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. - 255с.

56. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста./ Под. ред. Е.А. Стребелевой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 2004. – 164 с.

57. Разработка специальных образовательных условий для детей, имеющих нарушения в развитии аутистического спектра в дошкольных образовательных учреждениях. Методические рекомендации Научный руководитель: Семенович, М.Л. и др.- Под общей редакцией Манелис, Н.Г. http://leda29.ru/uploads/com_files/04_2017_razrabotka_specialnyh_obrazovatelnyh_uslovij_dlya_detej_s_ras_v_dou.pdf

58. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 9 сентября 2019 г. N P-93. Об утверждении примерного положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации.

59. 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. – 268с..

60. Реализуем ФГОС ДО: Обучение детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья сюжетно-ролевой игре/Г.Н. Лаврова, Г.В. Яковлева. - Челябинск: Цицеро, 2015. - 241с.
61. Рекомендации по формированию инфраструктуры дошкольных образовательных организаций и комплектации учебно-методических материалов в целях реализации образовательных программ дошкольного образования. Утвержденные Министерством просвещения РФ 26 декабря 2022г., размещены на сайте <https://docs.edu.gov.ru/#activity=5>
62. Ригина, Н.Ф. Танцюра, С.Ю. Организация работы с ребенком с аутизмом: Взаимодействие специалистов и родителей. - М.: ТЦ Сфера, 2023. - 64с.
63. Роджерс, С. Дж., Доусон, Дж., Висмара, Л.А. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом. Пер. с англ. – Екатеринбург, 2016.
64. Рудик, О.С. «Как помочь аутичному ребенку: [кн. для родителей: метод. пособие] М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС. - 2014 -213с
65. Рудик, О.С. Коррекционная работа с аутичным ребенком: [кн. для педагогов: метод. пособие]. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2015. – 189 с.
66. Семаго, М.М., Семаго, Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – СПб.: Речь, 2005. – 384с.
67. 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. – М. : Генезис, 2011. – 400 с.
68. Солдатова, Е. Л. Психология развития и возрастная психология. Онтогенез и дизонтогенез / Е. Л. Солдатова, Г. Н. Лаврова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2019. – 384 с. – (Бакалавр и специалист).
69. Специальная дошкольная педагогика. /Под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 312 с.
70. Специальная психология. /Под ред. В.И. Лубовского. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.- 464с.
71. Федеральный государственный образовательный [стандарт](#) дошкольного образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. N 1155 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 14 ноября 2013 г., регистрационный N 30384), с изменением, внесенным приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 21 января 2019 г. N 31 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 13 февраля 2019 г., регистрационный N 53776).),
72. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]: <http://www.rg.ru/>.
73. Хаустов, А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. – М.: ЦПМССДиП. -2010. – 87 с.
74. Хаустов, А.В., Богорад, П.Л., Загуменная О.В., Козорез А.И., Панцырь, С.Н., Никитина, Ю.В., Стальмахович, О.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А.В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. 125с.
75. Хаустов, А.В., Красносельская, Е.Л., Хаустова И.М. Дети с расстройствами аутистического спектра. Протокол педагогического обследования // Практика управления ДОУ. 2014.- №1. – с.32-50 Электронный адрес <https://magistr54.ru/wp-content/uploads/2019/06/protokol-pedagogicheskogo-obsledovaniya-a.v.-haustov.pdf>
76. Шоплер, Э., Ланзид, М., Ватерс, Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0-6 лет). Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАССН. Пер. с англ. – Минск, 1997.
77. Янушко, Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы

взаимодействия, развитие речи, психотерапия. - М.: Теровипф, 2004.— 136 с.— (Особый ребенок).

78. Янушко, Е.А. Начальный этап коррекционной работы с аутичным ребенком: знакомство, установление контакта // Научно-практический журнал «Аутизм и нарушения развития». 2004. № 3.

79. Янушко, Е.А. Помогите малышу заговорить! Развитие речи детей 1,5–3 лет. – М.: Теревинф, 2007. Реализуем ФГОС ДО: Обучение детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья сюжетно-ролевой игре/Г.Н. Лаврова, Г.В. Яковлева. - Челябинск: Цицеро, 2015. - 241с.

IV. КРАТКАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ АОП ДОУ

4.1. Общие сведения

Программа ДОУ ориентирована на обучающихся с РАС, с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей, направленная на коррекцию и компенсацию нарушений развития и социальную адаптацию данной категории обучающихся раннего и дошкольного возраста.

Содержание АОП ДОУ построено в соответствии с ФГОС ДО, что позволило определить примерное содержание образовательных областей с учетом особенностей развития обучающихся с РАС, динамики коррекционно-развивающей работы и включает три основных раздела – *целевой, содержательный и организационный*.

4.2. Содержание образовательного процесса выстроено на основе:

-Федерального закона ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации от 30 сентября 2022г №874 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 2 ноября 2022г., регистрационный №70809),

-Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. N 1155 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 14 ноября 2013 г., регистрационный N 30384), с изменением, внесенным приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 21 января 2019 г. N 31 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 13 февраля 2019 г., регистрационный N 53776).),

-Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24 ноября 2022г. №1022 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 27 января 2023г. №72149)

-Федеральной образовательной программы дошкольного образования. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. №1028(зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 28 декабря 2022г. №71847)

-«От рождения до школы» Инновационная программа дошкольного образования /Под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой.- издание пятое (инновационное) исправ. и доп. М.: МОЗАИКА -СИНТЕЗ, 2019 - 336с.

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.

4.3. Содержание АОП включает два направления образовательной деятельности с детьми с РАС и определяет их взаимосвязь и соотношение на этапах дошкольного

образования:

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

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

Из этого следует, что Коррекционная работа рассматривается как условие и предпосылка второй составляющей АОП, то есть дошкольное образование при РАС начинается с решения проблем первой, коррекционной составляющей с постепенным переходом ко второй составляющей (к освоению содержания образовательных областей).

4.4. Цель: обеспечение условий для дошкольного образования, определяемых общими и особыми потребностями обучающегося младенческого, раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра, индивидуальными особенностями его развития и состояния здоровья для достижения ребенком возможного уровня социальной адаптации, самостоятельности и независимости.

Цель АОП достигается через решение следующих задач:

– охрана и укрепление физического и психического здоровья детей с РАС, в том числе их эмоционального благополучия;

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

-создание благоприятных условий развития обучающихся 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 обучающихся 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 обучающегося с РАС, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирования предпосылок учебной деятельности;

– 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 обучающихся 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.

4.5. Разделы Программы

Обучение и воспитание детей с РАС осуществляется в ДООУ в соответствии ФАОП ДО для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья с учётом особых образовательных потребностей детей с расстройствами аутистического спектра.

Программа включает три основных раздела: целевой, содержательный и организационный. Дополнительным разделом является краткая презентация основных сведений из Программы для родителей воспитанников.

4.6. Ссылки на ФАОП ДО и часть, формируемую участниками образовательных отношений

В соответствии с требованиями ФГОС ДО и ФАОП ДО Программа состоит из обязательной части и вариативной части, формируемой участниками образовательных отношений. Обе эти части Программы являются взаимодополняющими.

Обязательная часть Программы разработана в соответствии с ФГОС ДО, ФООП ДО и ФАОП ДО для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Вариативная часть, формируемая участниками образовательных отношений, представлена: Модулем «Наш дом – Южный Урал».

Для отражения специфики географических, экологических, климатических, национально-культурных, демографических условий, в которых осуществляется образовательный процесс дошкольного образовательного учреждения, 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. - Челябинск: АБРИС, 2014. - 255с.

4.7. Организация режима пребывания детей в детском саду

Режим работы: 12-часовое пребывание воспитанников при 5-дневной рабочей неделе.

Работа по реализации Программы проводится в течение года и делится на два периода: - первый период (с 1 сентября по 31 мая); - второй период (с 1 июня по 31 августа).

Организация жизни детей опирается на определённый суточный режим, который представляет собой рациональное чередование отрезков сна и бодрствования в соответствии с физиологическими обоснованиями. При организации режима учитываются рекомендации СанПиН и СП, видовая принадлежность детского сада, сезонные особенности, а также региональные рекомендации специалистов в области охраны и укрепления здоровья детей.

Режим дня составлен для каждой возрастной группы на холодный и тёплый периоды, учтены функциональные возможности детей, а также ведущий вид деятельности - игра. Кроме того, учитывается потребность родителей в гибком режиме пребывания детей в ДООУ: сопровождение ассистентом (помощником), период адаптации к условиям ДООУ.

4.8. Возрастные и иные категории детей, на которых ориентирована Программа

В МБДООУ «Детский сад № _____ г. Челябинска» функционируют _____ групп, представляющих (пять) возрастных категорий групп, которые формируются в зависимости от зачисления детей в ДООУ.

4.9. Характеристика взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников ДООУ

В соответствии со Стандартом, федеральной адаптированной образовательной программой дошкольного образования для обучающихся с ОВЗ и федеральной образовательной программой 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 (законных представителей), оказание им практической помощи. Взаимодействие с родителями (законными представителями) предполагает изучение степени удовлетворенности семьи образовательным процессом в ДОУ, что позволит координировать направления работы специалистов и родителей в воспитании, обучении ребенка с РАС.

4.10. В Организации созданы материально-технические условия, обеспечивающие:

- 1) возможность достижения обучающимися планируемых результатов освоения АОП;
- 2) выполнение Организацией требований санитарно-эпидемиологических правил и нормативов;
- 3) возможность для беспрепятственного доступа обучающихся с РАС и детей-инвалидов к объектам инфраструктуры организации, осуществляющей образовательную деятельность.

При создании материально-технических условий для обучающихся с РАС дошкольное образовательное учреждение учитывает особенности их физического и психофизиологического развития.

4.11. Финансовое обеспечение реализации АОП опирается на исполнение расходных обязательств, обеспечивающих государственные гарантии прав на получение общедоступного и бесплатного дошкольного общего образования. Бюджетные средства в соответствии с нормативным финансированием.

Реализация АОП 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.

4.12. Организационно-методические материалы, регламентирующих коррекционно-развивающую работу в ДОУ

Реализация содержания АОП предполагает наличие документации, регламентирующей коррекционно-образовательный процесс в ДОУ. Образцы документации используются педагогами группы для планирования индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий, образовательной деятельности, обеспечивающих освоения содержания АОП и квалифицированную коррекцию нарушений развития обучающихся с РАС. АОП ДОУ содержит образцы организационно-методических материалов, содержание которых раскрыто в Приложениях с 1 по 16.

Режимы дня

Примерный режим дня в группе детей от 2 до 3 лет [52: раздел 35.16.]

| Содержание | Время |
|---|--------------------------------|
| Холодный период года | |
| Прием детей, осмотр, самостоятельная деятельность, утренняя гимнастика | 7.00 - 8.30 |
| Подготовка к завтраку, завтрак | 8.30 - 9.00 |
| Игры, подготовка к занятиям | 9.00 - 9.30 |
| Занятия в игровой форме по подгруппам | 9.30 - 9.40 9.50 - 10.00 |
| Подготовка к прогулке, прогулка | 10.00 - 11.30 |
| Второй завтрак <15> | 10.30 - 11.00 |
| Возвращение с прогулки, самостоятельная деятельность детей | 11.30 - 12.00 |
| Подготовка к обеду, обед | 12.00 - 12.30 |
| Подготовка ко сну, дневной сон, постепенный подъем, оздоровительные и гигиенические процедуры | 12.30 - 15.30 |
| Подготовка к полднику, полдник | 15.30 - 16.00 |
| Игры, самостоятельная деятельность детей | 16.00 - 16.30 |
| Занятия в игровой форме по подгруппам | 16.00 - 16.10 16.20 - 16.30 |
| Подготовка к прогулке, прогулка, самостоятельная деятельность детей | 16.30 - 18.00 |
| Возвращение с прогулки, подготовка к ужину | 18.00 - 18.30 |
| Ужин | 18.30 - 19.00 |
| Уход детей домой | до 19.00 |
| Теплый период года | |
| Прием детей, осмотр, самостоятельная деятельность, утренняя гимнастика | 7.00 - 8.30 |
| Подготовка к завтраку, завтрак | 8.30 - 9.00 |
| Игры, подготовка к прогулке, выход на прогулку | 9.00 - 9.30 |

| | |
|--|---|
| Прогулка, игры, самостоятельная деятельность детей, занятия в игровой форме по подгруппам | 9.30 - 11.30 9.40 - 9.50 10.00 - 10.10 |
| Второй завтрак <16> | 10.30 - 11.00 |
| Возвращение с прогулки, самостоятельная деятельность | 11.30 - 12.00 |
| Подготовка к обеду, обед | 12.00 - 12.30 |
| Подготовка ко сну, дневной сон, постепенный подъем, оздоровительные и гигиенические процедуры | 12.30 - 15.30 |
| Полдник | 15.30 - 16.00 |
| Подготовка к прогулке, прогулка, самостоятельная деятельность детей, занятия в игровой форме по подгруппам | 16.00 - 18.00 16.20 - 16.30 16.40 - 16.50 |
| Возвращение с прогулки, игры, подготовка к ужину | 18.00 - 18.30 |
| Ужин | 18.30 - 19.00 |
| Уход детей домой | До 19.00 |

<15> [Пункт 8.1.2.1 СанПиН 2.3/2.4.3590-20.](#)

<16> [Пункт 8.1.2.1 СанПиН 2.3/2.4.3590-20.](#)

Примерный режим дня в дошкольных группах [52, раздел 35.17.]

| Содержание | 3 - 4 года | 4 - 5 лет | 5 - 6 лет | 6 - 7 лет |
|---|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Холодный период года | | | | |
| Утренний прием детей, игры, самостоятельная деятельность, утренняя гимнастика (не менее 10 минут) | 7.00 - 8.30 | 7.00 - 8.30 | 7.00 - 8.30 | 7.00 - 8.30 |
| Завтрак | 8.30 - 9.00 | 8.30 - 9.00 | 8.30 - 9.00 | 8.30 - 9.00 |
| Игры, подготовка к занятиям | 9.00 - 9.20 | 9.00 - 9.15 | 9.00 - 9.15 | - |
| Занятия (включая гимнастику в процессе занятия - 2 минуты, перерывы между занятиями, не менее 10 минут) | 9.20 - 10.00 | 9.15 - 10.05 | 9.15 - 10.15 | 9.00 - 10.50 |
| Подготовка к прогулке, | 10.00 - 12.00 | 10.05 - 12.00 | 10.15 - 12.00 | 10.50 - 12.00 |

| | | | | |
|---|---------------|---------------|---------------|---------------|
| прогулка, возвращение с прогулки | | | | |
| Второй завтрак <17> | 10.30 - 11.00 | 10.30 - 11.00 | 10.30 - 11.00 | 10.30 - 11.00 |
| Обед | 12.00 - 13.00 | 12.00 - 13.00 | 12.00 - 13.00 | 12.00 - 13.00 |
| Подготовка ко сну, сон, постепенный подъем детей, закаливающие процедуры | 13.00 - 15.30 | 13.00 - 15.30 | 13.00 - 15.30 | 13.00 - 15.30 |
| Полдник | 15.30 - 16.00 | 15.30 - 16.00 | 15.30 - 16.00 | 15.30 - 16.00 |
| Занятия (при необходимости) | - | - | 16.00 - 16.25 | - |
| Игры, самостоятельная деятельность детей | 16.00 - 17.00 | 16.00 - 17.00 | 16.25 - 17.00 | 16.00 - 16.40 |
| Подготовка к прогулке, прогулка, самостоятельная деятельность детей, возвращение с прогулки | 17.00 - 18.30 | 17.00 - 18.30 | 17.00 - 18.30 | 16.40 - 18.30 |
| Ужин | 18.30 | 18.30 | 18.30 | 18.30 |
| Уход домой | до 19.00 | до 19.00 | до 19.00 | до 19.00 |
| Теплый период года | | | | |
| Утренний прием детей, игры, самостоятельная деятельность, утренняя гимнастика (не менее 10 минут) | 7.00 - 8.30 | 7.00 - 8.30 | 7.00 - 8.30 | 7.00 - 8.30 |
| Завтрак | 8.30 - 9.00 | 8.30 - 9.00 | 8.30 - 9.00 | 8.30 - 9.00 |
| Игры, самостоятельная деятельность | 9.00 - 9.20 | 9.00 - 9.15 | 9.00 - 9.15 | - |
| Второй завтрак <18> | 10.30 - 11.00 | 10.30 - 11.00 | 10.30 - 11.00 | 10.30 - 11.00 |
| Подготовка к прогулке, прогулка, занятия на прогулке, возвращение с прогулки | 9.20 - 12.00 | 9.15 - 12.00 | 9.15 - 12.00 | 9.00 - 12.00 |
| Обед | 12.00 - 13.00 | 12.00 - 13.00 | 12.00 - 13.00 | 12.00 - 13.00 |
| Подготовка ко сну, сон, постепенный подъем детей, закаливающие | 13.00 - 15.30 | 13.00 - 15.30 | 13.00 - 15.30 | 13.00 - 15.30 |

| | | | | |
|---|---------------|---------------|---------------|---------------|
| процедуры | | | | |
| Полдник | 15.30 - 16.00 | 15.30 - 16.00 | 15.30 - 16.00 | 15.30 - 16.00 |
| Игры, самостоятельная деятельность детей | 16.00 - 17.00 | 16.00 - 17.00 | 16.00 - 17.00 | 16.00 - 17.00 |
| Подготовка к прогулке, прогулка, самостоятельная деятельность детей | 17.00 - 18.30 | 17.00 - 18.30 | 17.00 - 18.30 | 17.00 - 18.30 |
| Ужин | 18.30 | 18.30 | 18.30 | 18.30 |
| Уход домой | до 19.00 | до 19.00 | до 19.00 | до 19.00 |

 <17> Пункт 8.1.2.1 СанПиН 2.3/2.4.3590-20.

<18> Пункт 8.1.2.1 СанПиН 2.3/2.4.3590-20.

!!! Согласно [пункту 2.10](#) СП 2.4.3648-20 к организации образовательного процесса и режима дня должны соблюдаться следующие требования [52, раздел 35.21]:

-режим двигательной активности детей в течение дня организуется с учетом возрастных особенностей и состояния здоровья;

-при организации образовательной деятельности предусматривается введение в режим дня физкультминуток во время занятий, гимнастики для глаз, обеспечивается контроль за осанкой, в том числе, во время письма, рисования и использования электронных средств обучения;

-физкультурные, физкультурно-оздоровительные мероприятия, массовые спортивные мероприятия, туристские походы, спортивные соревнования организуются с учетом возраста, физической подготовленности и состояния здоровья детей. ДОО обеспечивает присутствие медицинских работников на спортивных соревнованиях и на занятиях в плавательных бассейнах;

-возможность проведения занятий физической культурой и спортом на открытом воздухе, а также подвижных игр, определяется по совокупности показателей метеорологических условий (температуры, относительной влажности и скорости движения воздуха) по климатическим зонам. В дождливые, ветреные и морозные дни занятия физической культурой должны проводиться в зале.

Уровни тяжести расстройств аутистического спектра (по DSM-5) <https://contact-autism.ru/autism/diagnosis>

Расстройство аутистического спектра характеризуется постоянным дефицитом в способности инициировать и поддерживать взаимное социальное взаимодействие и социальную коммуникацию, а также рядом ограниченных, повторяющихся и негибких схем поведения и интересов. Расстройство имеет место в течение периода развития, как правило, в раннем детстве, но симптомы могут полностью не проявляться до тех пор, пока социальные требования не превысят ограниченные возможности. Дефициты достаточно серьезны, чтобы вызывать нарушения в личной, семейной, социальной, образовательной, профессиональной или других важных областях функционирования и, как правило, носят всеобъемлющий характер и наблюдаются во всех сферах функционирования индивида, хотя могут варьироваться в зависимости от социального, образовательного или другого контекста.

| Степень тяжести | Социальная коммуникация | Ограниченные интересы и повторяющееся поведение |
|---|--|--|
| <p>Уровень 3. «Потребность в очень существенной поддержке»</p> | <p>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. <i>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.</i></p> | <p>Отсутствие гибкости поведения, значительные трудности с приспособлением к переменам и изменениям или ограниченные / повторяющиеся формы поведения, которые мешают и существенно затрудняют функционирование во всех сферах. Сильный стресс и/или выраженные затруднения при смене деятельности или переключении внимания.</p> |
| <p>Уровень 2. «Потребность в существенной поддержке»</p> | <p>Заметная недостаточность речевых и неречевых навыков общения; выраженные затруднения в социальном общении и взаимодействии даже при наличии поддержки; ограниченное инициирование социальных взаимодействий и ограниченное или ненормальное реагирование на социальные инициативы других. <i>Например, человек использует ограниченное количество фраз, социальное взаимодействие ограничено узкими специальными интересами, заметны странности речевого общения.</i></p> | <p>Отсутствие гибкости в поведении, трудности в приспособлении к переменам и изменениям или ограниченные / повторяющиеся формы поведения, которые проявляются с достаточной частотой и заметны стороннему наблюдателю, а также мешают функционированию в различных ситуациях. Заметный стресс и/или выраженные затруднения при смене деятельности или переключении внимания.</p> |

| | | |
|--|---|--|
| <p>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. <i>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.</i></p> | <p>Негибкое поведение препятствует функционированию в разных ситуациях. Сложности с переключением между видами деятельности. Проблемы с организацией и планированием препятствуют независимости.</p> |
|--|---|--|

Примерный перечень программ, пособий, рекомендованных для реализации содержания образовательных областей

Примерный перечень программ, пособий, рекомендованных для реализации содержания образовательной области *"Социально-коммуникативное развитие"*

Сфера социальных отношений Игровая деятельность:

1. Губанова, Н. Ф. Развитие игровой деятельности. Система работы в средней группе детского сада. — М.: Мозаика-Синтез, 2009-2010.
2. Губанова, Н. Ф. Игровая деятельность в детском саду. — М.: Мозаика-Синтез, 2010.
3. Губанова, Н. Ф. Развитие игровой деятельности. Система работы в первой младшей группе детского сада. — М.: Мозаика-Синтез, 2010.
4. Губанова, Н. Ф. Развитие игровой деятельности. Система работы во второй младшей группе детского сада. — М.: Мозаика-Синтез, 2008-2010,
5. Зацепина, М. Б. Дни воинской славы. Патриотическое воспитание дошкольников. — М.: Мозаика-Синтез, 2008-2010.
6. Куцакова, Л.В. Творим и мастерим М.: Издательский дом «Воспитание дошкольника» 2004г.
7. Михайленко, И.Я., Короткова, Н.А. Игра с правилами в дошкольном возрасте. М.: Сфера, 2008.
8. Михайленко, И.Я., Короткова, Н.А. Как играть с ребенком? М.: ТЦ Сфера, 2008.
9. Ньюмен Сара. Игры и занятия с особым ребенком. Руководство для родителей/ пер. с англ. Н.Л. Холмогоровой, - М.: Теревинф, 2004
10. Реализуем ФГОС ДО: Обучение детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья сюжетно-ролевой игре: учеб. метод. Пособие /Г.Н. Лаврова, Г.В. Яковлева. – Челябинск: Цицеро, -2015. - 241с.
11. Реализуем ФГОС ДО: Обучение детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья сюжетно-ролевой игре: Г.Н. Лаврова, Г.В. Яковлева, - Челябинск: Цицеро. 2015. – 241с.
12. Баенская, Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). – М.: Теревинф, 2007. - 120с.
13. Шоплер, Э., Ланзид, М., Ватерс, Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0-6 лет). Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАССН. Пер. с англ. – Минск, 1997.
14. Янушко, Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. - М.: Теревинф, 2004. - 136с. (Особый ребенок).

Социализация, развитие общения, основы гражданственности и патриотизма

1. Баринаева, Е.В. Уроки вежливости и доброты: Пособие по детскому этикету для воспитателей детских садов и школ раннего развития. Рн/Д.: Феникс, 2011
2. Буре, Р.С. Воспитание у дошкольников социальных норм поведения в деятельности на занятиях. Социальное развитие ребенка: Спецкурс. / Под ред. О.Л. Зверевой. – М.: Айрис-Пресс, 2004.
3. Буре, Р.С. и др. Дружные ребята. М.: Просвещение, 2002.
4. Дошкольникам о Москве и родной стране. /Алешина, Н.В., Смирнова, Т.В., Филиппова, Т.Ю. – М.: Скрипторий 2003, 2011.
5. Зацепина, М. Б. Дни воинской славы. Патриотическое воспитание дошкольников. — М.: Мозаика-Синтез, 2008-2010.
6. Есина, Л.Д. Воспитание культуры поведения у старших дошкольников. М.: Скрипторий 2003, 2008.
7. Калашников, Г.В. Гербы, символы: Челябинск и Челябинская область. Альбом демонстрационных картин. – СПб.: ДЕТСВО – ПРЕСС: 2007.- 96с.

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

Формирование основ безопасного поведения

1. Авдеева, Н.Н., Князева, О.Л., Стеркина, Р.Б, Махнева, М.Д. Безопасность на улицах и дорогах. Методическое пособие для работы с детьми подготовительных групп. М.: ООО «Издательство АСТ-ЛТД» 1997.
2. Как обеспечить безопасность дошкольников: Конспекты занятий по основам безопасности детей дошкольного возраста: Кн. для воспитателей детского сада. / К.Ю. Белая, В.Н. Зимонина, Л.А. Кондрыкинская и др. – 5-е изд. М.: Просвещение, 2005.
3. Лаврова, Г.Н. Социально-личностное развитие детей дошкольного возраста: коррекционно-развивающая работа в ДОУ компенсирующего вида /Лаврова Г.Н. - М.: Гуманитарный изд. Центр ВЛАДОС, 2014. - 223с.
4. Правила безопасности для дошкольников: Наглядное пособие. М.: Айрис-Пресс, 2007.
5. Правила дорожного движения для дошкольников/ Сост. И. Саво. – СПб.: Детство-Пресс, 2010.
6. Саулина, Т. Ф. Три сигнала светофора. Ознакомление дошкольников с правилами дорожного движения. — М.: Мозаика-Синтез, 2010.
7. Соломенникова, О. А. Занятия по формированию элементарных экологических представлений в средней группе детского сада. — М.: Мозаика-Синтез, 2010.
8. Соломенникова, О. А. Занятия по формированию элементарных экологических представлений в первой младшей группе детского сада. — М.: Мозаика-Синтез, 2010.
9. Соломенникова, О. А. Занятия по формированию элементарных экологических представлений во второй младшей группе детского сада. — М.: Мозаика-Синтез, 2010.
10. Соломенникова, О. А. Экологическое воспитание в детском саду. - М.: Мозаика-Синтез, 2010.
11. Храмцова, Т.Г. Воспитание безопасного поведения в быту детей дошкольного возраста: Учебное пособие. М.: Педагогическое общество России, 2005.

Самообслуживание, трудовое воспитание

1. Куцакова, Л.В. Нравственно-трудовое воспитание ребёнка- дошкольника. Пособие для педагогов. М.: 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. М.: Совершенство, 2008
3. Комарова, Т.С., Куцакова, Л.В, Павлова, Л.Ю. Трудовое воспитание в детском саду. Программа и методические рекомендации для работы с детьми 2-7 лет – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

4. Лаврова, Г.Н. Социально-личностное развитие детей дошкольного возраста: коррекционно-развивающая работа в ДОУ компенсирующего вида /Лаврова Г.Н. - М.: Гуманитарный изд. Центр ВЛАДОС, 2014. - 223с.

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

Примерный перечень программ, технологий и пособий, рекомендованных для реализации содержания образовательной области "Познавательное развитие"

Сенсорные эталоны и познавательные действия

1. Альтхауз, Д., Дум, Э. Цвет-форма – количество. / Под ред. Юртайкина В.В.. –М.: Просвещение, 1984. – 64 с.

2. Величина, цвет, форма. Набор развивающих карточек для детей 3-4 лет. Рисуи, стирай и снова играй – М.: ТЦ Сфера, 2011.

3. Дыбина, О.В. Из чего сделаны предметы. Игры-занятия для дошкольников. М.: ТЦ Сфера, 2012.

4. Колесникова, Е.В. Геометрические фигуры. Рабочая тетрадь для детей 5-7 лет/. – М.: Сфера, 2012.

5. Колесникова, Е.В. Форма и цвет: Рабочая тетрадь с линейками-трафаретами. М.: ТЦ Сфера, 2012.

6. Пилюгина, Э.Г. Сенсорные способности малыша. Развитие восприятия цвета, формы и величины у детей от рождения до трех лет. – М.: Мозаика-Синтез. 2003.

7. Манелис Н.Г., Никитина, Ю.В., Феррой, Л.М., Комарова, О.П. Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи. Методическое пособие. / Под общ. ред. А.В. Хаустова, Н.Г. Манелис. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. – 70с.

Окружающий мир (ознакомление с социальным миром и с предметным окружением)

1. Гризик, Т.И. Познаю мир. Предметы вокруг нас. Развивающая книга для детей младшего дошкольного возраста. М.: Просвещение, 2010.

2. Дошкольникам о Москве и родной стране. /Алешина Н.В., Смирнова Т.В., Филиппова Т.Ю. – М.: Скрипторий 2003, 2011.

3. Дыбина, О. Б. Занятия по ознакомлению с окружающим миром в средней группе детского сада. Конспекты занятий.— М.: Мозаика-Синтез, 2010.

4. Дыбина, О. Б. Занятия по ознакомлению с окружающим миром во второй младшей группе детского сада. Конспекта занятий. — М.; Мозаика-Синтез, 2010.

5. Дыбина, О. Б. Предметный мир как источник познания социальной действительности. — Самара, 1997.

6. Дыбина, О. Б. Предметный мир как средство формирования творчества детей. - М., 2002.

7. Дыбина, О. Б. Ребенок и окружающий мир. — М.: Мозаика-Синтез, 2010.

8. Дыбина, О. Б. Что было до... Игры-путешествия в прошлое предметов. — М., 1999.

9. Калашников, Г.В. Гербы, символы: Челябинск и Челябинская область. Альбом демонстрационных картин. – СПб.: ДЕТСВО – ПРЕСС: 2007.- 96с.

10. Программа воспитания и развития детей дошкольного возраста на идеях народной педагогики «Наш дом – Южный Урал»/ Е.С.Бабунова, Е.Г.Лопатина, В.И.Турченко.– Магнитогорск: МаГУ, 2003

Природа

1. Соломенникова, О. А. Ознакомление с природой в детском саду. Вторая группа раннего возраста (2–3 года).

2. Соломенникова, О. А. Ознакомление с природой в детском саду. Младшая группа (3–4 года)

3. Соломенникова, О. А. Ознакомление с природой в детском саду. Средняя группа (4–5 лет).

Математические представления

1. Арапова-Пискарева, Н. А. Формирование элементарных математических представлений. — М.: Мозаика-Синтез, 2010.
2. Помораева, И. А., Позина, В. А. Занятия по формированию элементарных математических представлений во второй младшей группе детского сада: Планы занятий. — М.: Мозаика-Синтез, 2006-2010.
3. Помораева, И. А., Позина, В. А. Занятия по формированию элементарных математических представлений в средней группе детского сада: Планы занятий. - М.: Мозаика-Синтез, 2006-2010.
4. Помораева, И. А., Позина, В. А. Занятия по формированию элементарных математических представлений в старшей группе детского сада: Планы занятий. - М.; Мозаика-Синтез, 2010.

Развитие познавательно-исследовательской деятельности

1. Веракса, Н.Е., Веракса, А.Н. Проектная деятельность дошкольников. — М.: Мозаика-Синтез, 2010
2. Веракса, Н.Е., Веракса, А.Н. Познавательное развитие в дошкольном детстве: Учебное пособие. — М., 2012.
3. Николаева, С.Н. Воспитание начал экологической культуры в дошкольном детстве: методика работы с детьми подготовительной группы детского сада. — М.: Новая школа, 1995. — 160.

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

Формирование словаря. Звуковая культура речи. Грамматический строй речи. Связная речь. Интерес к художественной литературе

1. 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. — 160с.
2. Гербова, В.В. Занятия по развитию речи в младшей разновозрастной группе: 2-4 года: Пособие для педагогов дошкол. учреждений.— М: Гуманит. Из. Центр ВЛАДОС, 2003.
3. Гербова, В.В. Занятия по развитию речи в первой младшей группе детского сада. — М., 2010.
4. Гербова, В.В. Занятия по развитию речи в средней группе детского сада. — М., 2010.
5. Гербова, В.В. Занятия по развитию речи в старшей группе детского сада. — М., 2010.
6. Гербова, В.В. Занятия по развитию речи во второй младшей группе детского сада. — М., 2010.
7. Гербова, В.В. Приобщение детей к художественной литературе. — М.: Мозаика-Синтез, 2010.
8. Гербова, В.В. Развитие речи в детском саду. — М.: Мозаика-Синтез, 2005.
9. Гербова, В.В. Развитие речи в разновозрастной группе детского сада. Младшая разновозрастная группа. — М.: Мозаика-Синтез, 2010.
10. Максаков, А.И. Развитие правильной речи ребенка в семье: Пособие для родителей и воспитателей. М.: Мозаика-Синтез, 2008.
11. Максаков, А.И. Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников. Для занятий с детьми от рождения до семи лет. М.: Мозаика-Синтез, 2008.
12. Нуриева, Л.Г. Развитие речи у аутичных детей: метод. Разраб./Л.Г. Нуриева.- изд.2. — М.: Теревинф, 2006, -112с. Серия «Особый ребенок»
13. Хаустов, А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. — М.: ЦПМССДиП. 2015 — 87 с.

14. Шоплер, Э., Ланзинд, М., Ватерс, Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей. Сборник упражнений для специалистов и родителей. Издательство БЕЛАПДИ. Мн.: «Открытые двери» 1997.

15. Янушко, Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. - М.: Теровипф, 2004. — 136 с.— (Особый ребенок).

16. Янушко, Е.А. Помогите малышу заговорить! Развитие речи детей 1,5–3 лет. – М.: Тервинф, 2007.

Примерный перечень программ, пособий, рекомендованных для реализации содержания образовательной области "*Художественно-эстетическое развитие*"

Изобразительная деятельность

1. Баранова, Е. В., Савельева А. М. От навыков к творчеству: обучение детей 2-7 лет технике рисования. — М.: Мозаика-Синтез, 2010.

2. Комарова, Т. С, Савенков А. И. Коллективное творчество дошкольников. М., 2005.

3. Комарова, Т. С, Филлипс, О. Ю. Эстетическая развивающая среда. — М., 2005

4. Комарова, Т. С. Детское художественное творчество. — М.: Мозаика-Синтез, 2010.

5. Комарова, Т. С. Занятия по изобразительной деятельности в средней группе детского сада. Конспекты занятий. — М.: Мозаика-Синтез, 2010.

6. Комарова, Т. С. Занятия по изобразительной деятельности в старшей группе детского сада. Конспекты занятий. — М.: Мозаика-Синтез, 2010.

7. Комарова, Т. С. Занятия по изобразительной деятельности во второй младшей группы детского сада. Конспекты занятий. — М.: Мозаика-Синтез, 2010.

8. Комарова, Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду. - М.: Мозаика-Синтез, 2010.

9. Лаврова, Г.Н. Обучение изобразительной деятельности дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. – Челябинск: Цицеро, 2011. - с.70

10. Народное искусство в воспитании детей / Под ред. Т. С. Комаровой. - М, 2005.

11. Развитие изобразительной деятельности дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ДЦП). 2 изд. исправ. дополненное – / Г.Н. Лаврова, Г.В. Яковлева, Н.А. Тулупова, Ю.М. Заболотнева, Н.В. Волгапкина. Челябинск: ГБУ ДПО ЧИППКРО, 2023. 65с.

12. Соломенникова, О. А. Радость творчества. Ознакомление детей 5-7 лет с народным искусством. — М.: Мозаика-Синтез, 2010.

Приобщение к искусству

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

Конструктивная деятельность

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

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

3. Куцакова, Л. В. Занятия по конструированию из строительного материала в подготовительной к школе группе детского сада. — М.; Мозаика-Синтез, 2010.

Музыкальная деятельность. Культурно-досуговая деятельность

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

2. Зацепина, М. Б., Антонова, Т. В. Народные праздники в детском саду. — М.: Мозаика-Синтез, 2010.

3. Зацепина, М. Б., Антонова, Т.В. Праздники и развлечения в детском саду. - М.: Мозаика-Синтез, 2010.

Использование дополнительных парциальных программ и методик

1. Радынова, О. Музыкальные шедевры: Авторская программа и методические рекомендации. М.: ГНОМ и Д., 2000
2. Каплунова, И.М., Новоскольцева, И.А. Ладушки. Программа по музыкальному воспитанию детей дошкольного возраста. ООО «Невская нота» СПб., 2015
3. Сауко, Т., Буренина А. Топ, хлоп, малыши: Программа музыкально-ритмического воспитания и развития детей 2-3 лет – СПб., 2001
4. Картушина, М.Ю. Конспекты логоритмических занятий с детьми 2-3 лет – М., 2007
5. Картушина, М.Ю. Конспекты логоритмических занятий с детьми 3-4 лет – М.: ТЦ Сфера, 2006
6. Картушина, М.Ю. Конспекты логоритмических занятий с детьми 4-5 лет – М.: ТЦ Сфера, 2006
7. Картушина, М.Ю. Конспекты логоритмических занятий с детьми 5-6 лет – М.: ТЦ Сфера, 2005
8. Картушина, М.Ю. Конспекты логоритмических занятий с детьми 6-7 лет – М.: ТЦ Сфера, 2006

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

Физическая культура. Подвижные игры

1. Константинова, А.И. Игровой стретчинг: Методика работы с детьми дошкольного возраста. СПб.: 1993. 76с.
2. 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
3. Пензулаева, Л.И. Оздоровительная гимнастика для детей 3-7 лет. – М.: Мозаика-Синтез, 2009.
4. Пензулаева, Л.И. Оздоровительная гимнастика для детей дошкольного возраста 5-7 лет – М.: Владос, 2001, 128 с.
5. Пензулаева, Л.И. Подвижные игры и игровые упражнения для детей 3-5 лет /– М.: Владос, 2000, 112 с.
6. Пензулаева, Л.И. Подвижные игры и игровые упражнения для детей 5-7 лет /– М.: Владос, 2001, 112 с.
7. Пензулаева, Л.И. Физкультурные занятия в детском саду. Вторая младшая группа. – М.: Мозаика-Синтез, 2010.
8. Пензулаева, Л.И. Физкультурные занятия в детском саду. Средняя группа. – М.: Мозаика-Синтез, 2010.
9. Пензулаева, Л.И. Физкультурные занятия в детском саду. Старшая группа. – М.: Мозаика-Синтез, 2010.
10. 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. – М., 2008. – № 2. – С. 2–5. –
11. 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. – Режим доступа: http://psyjournals.ru/files/78521/autism_2009_4_plaksunova.pdf.
12. Рунова, М.А. Дифференцированные занятия по физической культуре с детьми 5-7 лет (с учетом двигательной активности) М.: «Просвещение», 2005. – 141с.

Формирование представлений о здоровом образе жизни

- 1.Новикова, И.М. Формирование представлений о здоровом образе жизни у дошкольников. М. –Мозаика-Синтез, 2009.
- 2 Степаненкова, Э.Я. Физическое воспитание в детском саду. М.: Мозаика-Синтез, 2004.
3. Степаненкова, Э.Я. Физическое воспитание в детском саду: Программа и методические рекомендации. М.: Мозаика-Синтез, 2009.

Перечень методов диагностики развития детей младенческого, раннего и дошкольного возраста

Для диагностики развития детей предлагаются использовать как традиционные методики, так и современный инструментарий.

Традиционные методики.

Методика Г.В. Пантюхиной, К.Л. Печоры и Э.Л. Фрухт «Методы диагностики нервно-психического развития детей раннего возраста» [Пантюхина, Г.В. *Методы диагностики нервно-психического развития детей раннего возраста* / Г.В. Пантюхина, К.Л. Печора, Э.Л. Фрухт / под ред. В.А. Доскина. - М.: ВУНМЦ, 1996. - 76 с].

С помощью этой диагностики на ранних сроках возможно выявить наличие отклонений в здоровье детей, установить степень отставания в нервно-психическом развитии.

Методика «ГНОМ» для оценки нервно-психического развития младенца с определением коэффициента психического развития (КПР) [Козловская, Г.В. *Определение отклонений в психическом развитии детей раннего возраста: психодиагностический тест "Гном"* / Г.В. Козловская, М.А. Калинина, А.В. Горюнова. – М.: МГИУ, 2012. – 89 с.].

В этой методике выделены определенные психические сферы и показатели развития, комплексно отражающие особенности развития и поведения младенца. Данная методика позволяет выявить начальные проявления психических расстройств у детей с первого месяца жизни. По результатам обследования устанавливается коэффициент психического развития здоровья (КПР), который выражается в стандартизированных единицах. Нормальное нервно-психическое развитие – показатель коэффициента психического развития (КПР) в пределах от 90 до 110 баллов. Вторая группа риска по возникновению нервно-психической патологии – показатель КПР в пределах 80-89 баллов. Сюда же отнесены все случаи с опережающим развитием, когда КПР составляет свыше 111 баллов. Третью группу составили дети с нарушенным нервно-психическим развитием, КПР у этих детей – ниже 60 баллов. Данная методика не предполагает оценку качества выполнения каждого задания, а имеет количественную оценку «выполнил или не выполнил».

Современные методики.

«Методика диагностики психологического возраста детей первых трех лет жизни «Ясли» [Лазуренко, С.Б. *Диагностика психологического возраста детей первых трех лет жизни: методика «Ясли»* / С.Б. Лазуренко. - М.: «АдамантЪ», 2014. - 272 с. + Приложение *Психологические достижения возраста детей в первые три года жизни*].

Использование предложенного инструментария позволяет определить психологический возраст, темп и вариант психического развития ребенка. Полученные сведения дают возможность специалистам составить индивидуальный психологический портрет ребенка, а их совокупность - выявить особенности психического развития. Предложенная методика позволяет выявить возможную задержку темпа психического развития и обозначить основные направления коррекционно-педагогической работы, составить конкретную программу развития ребенка.

Методика может быть использована при обследовании психического развития детей от 15 дней жизни до 3-х лет. Методика снабжена программой компьютерной обработки полученных результатов, кратким ее изложением в форме таблиц, а также перечнем необходимых диагностических пособий.

Ранний и дошкольный возраст.

Для дифференциальной диагностики широко используется методика психолого-педагогического обследования развития детей раннего и дошкольного возрастов (от 2 –х до 7-и лет) [Психолого-педагогическая диагностика детей раннего и дошкольного возраста: Метод. пособие с прил. альбома «Наглядный материал для обследования детей» Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина, Ю.А. Разенкова и др.] / под ред. Е.А. Стребелевой. – 6-ое мзд. - М.: Просвещение, 2017г. – 182 с.+ Прил. - 248 с.].

Методика направлена на изучение познавательного развития детей 5-и возрастных групп.

Основными параметрами оценки познавательной деятельности являются: принятие задания, способы выполнения задания, обучаемость в процессе обследования, отношение к результату своей деятельности. Результатом обследования развития ребенка по этой методике служит выбор вариантов развития: нормативное развитие, отклонение от нормативного развития, значительное недоразвитие общих интеллектуальных умений, глубокое недоразвитие общих интеллектуальных умений.

К этой методике разработан психологический инструментарий (набор игрушек и дидактических пособий) и иллюстративный материал для обследования развития детей 5 возрастных групп (от 2-х до 3-х лет, от 3-х до 4-х лет, от 4-х до 5-и; от 5-и до 6-и лет; от 6-и до 7-и лет).

Дополнением к дифференциальной диагностике развития детей является методика прогностического скрининга, которая используется перед поступлением ребенка в школу [Екжанова, Е.А. Методика исследования готовности к школьному обучению: научно-методическое пособие / Е.А. Екжанова. – СПб.: КАРО. - 2007. - 80 с.]. Полученные результаты позволяют определить направления коррекционно-развивающего обучения при выявленных проблемах в развитии.

В качестве одного из методов определения «школьной зрелости» используется комплекс графических методик для проведения экспресс-диагностики, используемой для анализа рисуночной деятельности детей [Стребелева, Е.А. Оценка рисуночной деятельности детей 6-7 лет для педагогического прогнозирования «школьной зрелости»/ Е.А. Стребелева, А.В. Закрепина // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2013. - №4. - С. 24-32.].

Применение комплекса графических заданий позволяет оценить процесс изображения и проанализировать графические умения и исполнительские действия детей 6–7 лет. Результатом обследования является заключение специалиста об уровне развития рисуночной деятельности ребенка как показателя соответствия или несоответствия его психического развития возрастной норме. В тех случаях, когда уровень развития рисуночной деятельности оказывается ниже возрастной нормы, определяются основания для комплексного обследования ребенка с целью уточнения его прогноза обучения и образовательного маршрута.

Методы педагогической диагностики: наблюдение за ребёнком в процессе выполнения предложенных заданий согласно программе обучения. графические методы, метод тестов, диагностическое обучение.

Младенческий возраст

В педагогическом обследовании младенцев используется методика «Диагностика психической активности младенцев», направленная на оценку функциональных возможностей тактильного, двигательного, зрительного, слухового анализаторов [Лазуренко, С.Б. Диагностика психологической активности младенцев: метод. пособие / С.Б. Лазуренко, Е.А. Стребелева, Г.В. Яцык, Н.Н. Павлова, О.Б. Половинкина. – М.: ИНФРА, 2017. – 70 с.].

Результатом диагностики служит качественное описание поведения ребенка при выполнении того или иного задания, педагогическое заключение и рекомендации по развитию его психической деятельности, обоснование организации коррекционно-педагогического обучения (режим, условия, приемы, предметно-развивающая среда в разные возрастные периоды (8, 9, 13, 14, 18, 19 месяцев).

Ранний и дошкольный возраст

В ходе педагогической диагностики применяются такие варианты заданий, которые позволяют выявить уровни *социально-коммуникативного развития* (невербальные и вербальные средства общения, контактность и т.д.); *познавательного, речевого, художественно-эстетического и физического развития*.

Педагогическое обследование завершается анализом полученных данных в форме заключения для разработки содержания АОП на ближайшие 3 месяца, рекомендации к организационным формам обучения и воспитания ребенка на начальном этапе в системе коррекционно – педагогического воздействия.

Направление - диагностика состояния речи

Цель диагностики речевого развития – изучение уровня речевого развития ребенка и определение причин отклонения.

Задачи:

- уточнить уровень понимания обращенной речи: умение выполнять действия по простым речевым инструкциям, отвечать на простые вопросы о себе и ближайшем окружении; уточнить состояние слухового восприятия, слухового внимания и фонематического слуха,
 - выявить предметный и глагольный словарь,
 - уточнить сформированность грамматического строя, состояние голоса, его темпа и плавности, звукопроизношения;
 - уточнить состояние активной речи: наличие фразовой речи, её коммуникативная направленность, средства коммуникации (пользуется ли жестами для решения коммуникативных задач);
 - выявить умение слушать и наличие интереса к речевым высказываниям взрослых, рассказам, стихам, потешкам, песенкам;
 - уточнить умение воспроизводить знакомые звукоподражания, лепетные слова и усечённые фразы;
 - выявить особенности, произвольных движений органов артикуляции во время еды (откусывание, жевание, глотание), при мимических и речевых реакциях, в свободной деятельности,
 - выявить сформированность уровня произвольных движений (по показу и слову с 1 года 6 мес.): подвижность артикуляционного аппарата (губ, языка, мягкого неба: отмечается плавность, быстрота равномерность движения, легкость перехода от одного движения к другому);
 - выявить сформированность произвольных движений в мимической мускулатуре: умение нахмуриться, поднять брови, надуть щеки;
 - уточнить состояние мелкой моторики, возможности выполнения дифференциальных захватов пальцами рук (щепотный захват, пенцетный и др.).

Методы диагностики речевого развития: анализ результатов обследования индивидуально-психологических особенностей и потенциального уровня развития, заключения о состоянии слуха; беседа с родителями (лицами замещающих родителей) в целях выявления ситуации воспитания в иной языковой среде; наблюдение за ребёнком в процессе выполнения специально предложенных заданий, учитывающих психологические новообразования возраста.

Рекомендуется использовать методику речевого обследования, а также дидактический материал (сюжетные и дидактические игрушки, Наглядный материал для обследования детей в Приложении к методическому пособию «Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста») [*Психолого-педагогическая диагностика детей раннего и дошкольного возраста: Метод. пособие с прил. альбома «Наглядный материал для обследования детей»*] [Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина, Ю.А. Разенкова и др.] /под ред. Е.А. Стребелевой. – 6-ое изд. - М.: Просвещение, 2017г. – 182 с.+ Прил. - 248с.].

Таблица «Признаки дезадаптивного поведения ребенка»

Хаустов А.В., Красносельская Е.Л., Хаустова И.М. Дети с расстройствами аутистического спектра. Протокол педагогического обследования //Практика управления ДООУ. 2014. - №1. – с.32-50

В столбце «Балл (начало года)» напротив каждого утверждения проставьте количество баллов в зависимости от степени выраженности дезадаптивного поведения:

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

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

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

Когда все баллы по таблице будут проставлены, подсчитайте их сумму и запишите в строке «Сумма баллов». В столбце «Комментарий» по мере необходимости отмечайте особенности, связанные с данным поведением: например, ребенок использует данную форму дезадаптивного поведения только при взаимодействии с родителями или только в учебной ситуации и т.д.

«Признаки дезадаптивного поведения ребенка»

Фамилия, имя ребенка _____

Возраст ребенка на момент обследования (начало уч. года) _____

Дата обследования (начало уч. г.) _____

Возраст ребенка на момент обследования (конец уч. года) _____

Дата обследования (конец уч.г.) _____

| №п/п | Особенности поведения | Балл (н. г.) | Балл (к. г.) | Комментарий |
|--|--|-----------------|-----------------|-------------|
| 1. Аутоагрессивное поведение | | | | |
| 1 | Кусает свою руку | | | |
| 2 | Бьет, стучит себя по голове | | | |
| 3 | Ударяет себя по ушам | | | |
| 4 | Бьется головой о стену, о спинку кровати | | | |
| 5 | Бьется головой о стол | | | |
| 6 | Агрессивное поведение (на кого направлена: к близким, детям, животным, стремление ломать игрушки) | | | |
| 7 | Аутоагрессия: спонтанная, или при неудачах (например, надавливание пальцами на глаза, выдиранье волос и т.п.), | | | |
| 8 | Плюет на других людей | | | |
| 9 | Бьет других людей по лицу | | | |
| 10 | Кусает других людей | | | |
| 11 | Щипает окружающих | | | |
| 12 | Тянет, дергает за волосы окружающих | | | |
| Итого баллов (максимальная сумма 24 балла) | | | | |

| 2.Стереотипное поведение | | | | |
|--|--|--|--|----------------------------------|
| 1 | Выполняет однообразные действия: монотонно раскачивается, потряхивает и взмахивает руками, вращается | | | Кружится недолго, но каждый день |
| 2 | Выполняет в особом порядке ритуалы нефункционального характера - располагает объекты определенным образом | | | |
| 3 | Однообразные игры, проявляет чрезмерный интерес к необычным неигровым предметам (камушки, палочки, веревочки, гайки и .т.п.) | | | |
| 4 | Ритмично повторяет звуки или слова | | | |
| 5 | Стереотипно повторяет слова или фразы | | | |
| 6 | В играх есть повторяющиеся действия, манипуляции с предметами смысл производимых действий ребенком не понятны для окружающих | | | |
| <i>Итого баллов (максимальная сумма 12 баллов)</i> | | | | |
| 3.Особенности деятельности | | | | |
| 1 | Сбрасывает предметы с рабочего стола | | | |
| 2 | В своих действиях не руководствуется инструкцией, не понимает цель задания, действует неадекватно даже в условиях подражания | | | |
| 3 | Кричит и плачет при малейших требованиях или неудачах | | | |
| 4 | Вскакивает из-за стола в процессе выполнения какой-либо деятельности | | | |
| 5 | На запреты реагирует бурно (кричит, издает громкие звуки, выражающие протест) | | | |
| 6 | Демонстрирует избирательную активность: манипулирует только любимой игрушкой, новые предметы не обследует (отсутствует реакция на новизну) | | | |
| 7 | С трудом переключается с одного вида деятельности на другой | | | |
| 8 | Концентрирует внимание только в течение короткого промежутка времени (высокая утомляемость) | | | |
| 9 | Не проявляет интереса к результату своей деятельности | | | |
| 10 | Проявляет выраженную импульсивность: вскакивает, опережая указания, хватается предметы | | | |
| 11 | Проявляет пассивность, неспособность к действию, для начала деятельности ждет | | | |

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | указаний взрослого, и требуется массивная стимуляция | | | |
| 12 | Не допускает изменений установленного порядка, сопротивляется переменам (например, перестановки мебели, смены одежды и т.п.) | | | |
| 13 | Не испытывает удовольствие или проявляет протест при физическом контакте, чувствителен к чужим прикосновениям, тканевым материалам, любым поверхностям, которые имеют контакт с кожей, не любит причесываться | | | |
| 14 | Идентифицирует съедобное от несъедобного, либо наблюдается стремление есть, сосать несъедобные предметы | | | |
| 15 | <i>Отмечаются страхи: гиперсензитивные</i> (повышенная чувствительность к звуковым, световым и другим сенсорным воздействиям, боится темноты) | | | Боится шумов - фена, пылесоса, мясорубки, пароочистителя, даже боится воду в унитазе спускать. |
| 16 | Отмечаются <i>сверхценные страхи</i> (опасность пугающего объекта переоценивается ребенком) | | | |
| 17 | Отмечаются <i>неадекватные страхи</i> (страх связан с реальным пугающим событием: например, белый халат врача и все белое (молоко, одежда, лист бумаги т.п.) | | | |
| <i>Итого баллов (максимальная сумма 34 балла)</i> | | | | |
| 4.Признаки психического напряжения и невротических тенденций | | | | |
| 1 | Сосет палец | | | |
| 2 | Отсутствует аппетит | | | |
| 3 | Засыпает медленно и с трудом | | | |
| 4 | Спит (не)спокойно | | | |
| 5 | Легко пугается | | | |
| 6 | Часто дрожит от возбуждения или волнения | | | |
| 7 | Часто плачет | | | |
| 8 | Недержание мочи (днем или ночью) | | | |
| 9 | Недержание стула (днем или ночью) | | | |
| <i>Итого баллов (максимальная сумма 18 баллов)</i> | | | | |
| Сумма баллов четырех разделов (Максимальная сумма 88 баллов. Чем меньше сумма, тем менее выражена форма дезадаптивного поведения ребенка) Если в результате обследования у ребенка были выявлены различные формы дезадаптивного поведения, <i>то целью коррекционной работы становится их уменьшение и устранение.</i> | | | | |

Карта индивидуального развития ребенка (индивидуальный план по педагогической коррекции) (Документация учителя-дефектолога)

I. Общие сведения

Фамилия, имя, отчество ребёнка _____

Дата рождения _____

Домашний адрес _____ Телефон _____

Дата поступления в образовательное учреждение _____

II. Краткие сведения о семье

ФИО матери, возраст, образование, род занятий в настоящее время _____

ФИО 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): _____

III. Коллегиальное заключение психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК)

(заполняются разделы 3.1 и 3.2. на основе заключения ПМПК)

Протокол от " ____ " _____ 20 ____ г

3.1. Предоставление специальных условий обучающемуся с ОВЗ

| | |
|--|--|
| Образовательная программа | |
| | |
| | |
| Предоставление услуг ассистента (помощника) | |
| Специальные методы обучения | |
| Специальные учебные пособия | |
| Специальные технические средства | |
| Организация пространства | |
| Рекомендованные индивидуальной программы реабилитации/абилитации (ИПРА) средства реабилитации (срок) | |

3.2. Психолого-педагогический статус ребёнка

| Специалисты ПМПК: направления коррекционной работы | |
|--|--|
| Педагог-психолог | |
| | |
| | |
| Учитель-дефектолог | |
| | |
| | |
| Учитель-логопед | |
| | |
| | |

| |
|--|
| Срок проведения обследования с целью подтверждения ранее данных комиссией рекомендаций |
| |
| |

IV. Результаты психолого-педагогического изучения обучающегося

4.1. Личный и семейный анамнез ребенка

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 счёту _____

-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 попе, 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)

-держат голову _____ (N с 1,5м.)

-сидеть самостоятельно с _____ (N с 6м.)

-ползать _____ (N с 5-6м.)

-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 кровати, однообразные повороты

головы, кружение вокруг своей оси, машущие движения пальцами либо всей кистью и др.)
-хватание, двигательные навыки руки _____ (N с 3-4м.)

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 9м.), прекращение действия _____ (N в 12м.)
- понимание инструкций «Иди ко мне», «Дай ручку» (с 6 мес.) _____
- понимание смысла 8 – 10 слов, произносимых взрослым, выполнение действия по слову (с 9 мес.) _____
- узнавать близких, матери с _____ (N с 3 м.)
- понимает имена близких людей, названия предметов _____ (N с 10-11м.)

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 _____

В) 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 соотношенность к родителю.

-фразовая речь до 2-х лет . _____ в 2-3 года _____

-отказы от пользования речью после 2-х 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 «сверхообщительность») _____

-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, перекладывание 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):

Сенсорное развитие:

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, узоры обоев и пр.) _____

-ранее 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 ощупывания _____

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: _____

Г) 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 деятельности, 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 врзается в других людей, стены и предметы) _____

Темпы, сроки и особенности речевого развития (нужное оставить или добавить):

-наличие фразовой речи _____

-мутизм (отказ от пользования речью) _____

-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, _____

-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-х 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 _____

Анализ деятельности ребёнка за месяц _____

Рекомендации _____

Учитель-дефектолог _____ Подпись _____

**Программа коррекционно-развивающей работы с ребенком раннего возраста
с повышенным риском формирования расстройств аутистического спектра**

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад № _____ г. Челябинска»

ПРИНЯТО:

на заседании психолого-педагогического
консилиума (ППк)
МБДОУ «ДС № _____ г. Челябинска»
«__» _____ 2024г
протокол № _____

УТВЕРЖДЕНО:

заведующий МБДОУ
«ДС № _____ г. Челябинска»

приказ № _____ от _____ 2024г

Составители программы КРР:

Учитель-дефектолог: Ф.И.О. _____
Учитель-логопед: Ф.И.О. _____
Педагог-психолог: Ф.И.О. _____
Инструктор ЛФК: Ф.И.О. _____
Воспитатель: Ф.И.О. _____

Программа коррекционно-развивающей работы с ребенком раннего возраста с повышенным риском формирования расстройств аутистического спектра

I. Общие сведения:

Ф.И. О. Сенькин Илья Петрович

Дата рождения 29.11.2021

II. Характеристика ребенка по результатам психолого-педагогического изучения специалистами ДОУ от 23.09. 2023г.

Сенькин Илья поступил в детский сад в августе 2023 года

Поведение ребенка в группе полевое, не вступает в контакт со сверстниками, со взрослыми, не откликается на свое имя и 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). Сопrotивляется обучению «рука в руке», не переносит даже слегка испачканных рук, реагирует агрессией на легкое прикосновение (например, поцелуй или легкое поглаживание по волосам). Ребенок может испытывать неприязнь к людям с определенным запахом, ароматом духов, шампуня и т.д., при приближении взрослых может отворачивать голову в сторону.

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 удерживать 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.

Ребенок самостоятельно передвигается, но часто падает, наблюдается ходьба на цыпочках, раскачивания всем телом, нарушения ориентировки в пространстве группы, избегает подвижное и неустойчивое игровое оборудование.

Отмечается недоразвитие предметной и игровой деятельности. Предметы и игрушки не провоцируют его на специфические действия, он просто сбрасывает их на пол. Графическая деятельность носит характер до изобразительного черкания, проявляет неприязнь к работе с пластилином, но спокойно принимает задания в работе с тестом или песком.

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).

III. Содержание коррекционно-развивающей работы (КРР)

Форма реализации – *индивидуальные занятия*

| | | | | |
|---|---|--|--|--|
| <p>3.1. Рекомендации для реализации содержания направлений программы коррекционно-развивающей работы</p> | <p>3.2. Направления и задачи по реализации программы коррекционно-развивающей работы Задачи</p> | <p>3.3. Результат 0-не делает, не понимает 1-делает со значительной помощью 2-делает с незначительной помощью взрослого и часто 3-делает самостоятельно и постоянно</p> | | <p>3.4. Ответственные</p> |
| <p>1. Рекомендации</p> | <p>1. Развитие эмоциональной сферы</p> | | | |
| <p>Предлагать ребенку возможные формы совместного переживания и позитивной эмоциональной реакции через создание стереотипа игры, использовать приемы эмоционального тонизирования, связанные, прежде всего, с совместным переживанием удовольствия от приятных сенсорных впечатлений, ритма общих движений, общей вокализации, манипуляций с предметами, игрушками. Усложнение форм контакта должно быть постепенным, с опорой на уже сложившиеся стереотипы контакта. Структура занятий всегда одинакова, ни чего изменять не нужно. <i>Новое задание всегда самое последнее</i></p> | <p>-формировать способность выделять признаки эмоционального состояния других людей и адекватно на них реагировать; - развивать способность к эмоциональному резонансу, в перспективе – к сопереживанию, сочувствию, состраданию; - учить выделять определённые явления окружающего мира (голоса людей и их лица, звуки музыкальных инструментов, природные и бытовые звуки, природные явления и др.), связывая их с тем или иным эмоциональным смыслом (используя различные приёмы, например, эмоциональное заражение).</p> | | | <p>педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог музыкальный руководитель воспитатель</p> |
| <p>2. Рекомендации</p> | <p>2. Развитие сенсорно-перцептивной сферы</p> | | | |
| <p>2.1. Создавать условия для фиксации взгляда ребенка на лице взрослого, находящегося на расстоянии вытянутой руки Сначала проводится работа, направленная на расширение диапазона воспринимаемых ощущений ребенка, стимуляцию активности. Под активностью подразумеваются психические, физические, речевые реакции ребенка, например: эмоционально-двигательная отзывчивость, концентрация внимания, вокализация.</p> | <p><i>2.1. Зрительное восприятие</i> -развивать фиксацию взгляда на предмете; -стимулировать установление контакта «глаза в глаза»; -развивать 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. -учить различать предметы по цвету, форме, размеру; -формировать умение выделять изображение объекта из фона. <i>2.2. Слуховое восприятие</i></p> | | | <p>педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, воспитатель</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| <p>2.2. Создавать условия для накопления опыта восприятия различных звуков окружающего мира, для пространственной ориентировки на звук, используя звучания игрушек в качестве сигнала к началу или прекращению действий в подвижных играх и упражнениях, побуждая ребенка определять расположение звучащего предмета, бежать к нему, показывать и называть его.</p> <p>Не перегружать групповую комнату разнообразными зрительными стимулами (плакаты, картины и пр.) и сажать ребенка таким образом, чтобы он находился к ним спиной.</p> <p>2.3. Не использовать обучение «рука в руке», но 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, желательно проводить занятия с кинетическим песком.</p> <p>Обогащать опыт манипулятивной деятельности ребенка с предметами различной формы, величины, разного цвета, фактуры</p> <p>2.4. Педагогам, рекомендуется не использовать парфюмерные средства с сильным запахом (духи, дезодоранты и пр.)</p> | <p>-расширять диапазон узнаваемых звуков, знакомя с музыкальными звуками (дудочки, бубен, металлофон);</p> <p>-учить 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;</p> <p>-учить дифференцировать звучание музыкальных игрушек (рояль, барабан; металлофон, шарманка; бубен, свирель), выполняя при этом действия с музыкальными инструментами (игрушками);</p> <p>-учить фиксировать внимание на различных звуках в быту (стук в дверь, телефонном звонке, шуме льющейся воды, звуке падающего предмета), называя соответствующие предметы и действия;</p> <p>-учить различать людей по голосу, выделять голос человека на общем звуковом фоне.</p> <p><i>2.3. Тактильное и кинестетическое восприятие:</i></p> <p>-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;</p> <p>-развивать различение наощупь материалов (дерево, металл, клейстер, крупа, вода и др.) по температуре (холодный, горячий), фактуре (гладкий, шероховатый), влажности (мокрый, сухой), вязкости (жидкий, густой);</p> <p>-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).</p> <p><i>2.4. Восприятие вкуса:</i></p> <p>-учить различать продукты по вкусовым качествам (сладкий, горький, кислый, соленый);</p> <p><i>2.5. Восприятие запаха:</i></p> <p>-формировать спокойные реакции на запахи (продуктов, растений).</p> <p><i>2.6. Формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина)</i></p> | | | |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| <p>2.6. Обогащать опыт манипулятивной деятельности ребенка с предметами различной формы, величины, разного цвета (игровые упражнения с сенсорными игрушками и различными предметами быта)</p> <p>2.7. Создавать условия для развития у ребенка зрительного восприятия с опорой на другие виды ощущений и восприятия. Предоставлять ребенку необходимые сенсорные ощущения, чтобы справиться со стрессом и уменьшить потребность в аутостимуляции. В процессе манипуляции с предметами, развить не только тактильное, но и кинестетическое, зрительное, слуховое их восприятие.</p> | <p>-учить сравнивать внешние свойства предметов («такой – не такой», «дай такой же») -формировать ориентировку на внешние свойства и качества предметов, их отличие (по цвету, форме, величине) с использованием зрительного, тактильно-двигательного восприятия.</p> <p><i>2.7. Формирование полисенсорного восприятия</i></p> <p>-учить показывать предмет или его изображение по его звучанию (запаху, тактильным характеристикам).</p> | | | |
| <p>3.Рекомендации</p> | <p>3. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности</p> | | | |
| <p>К отработке перечисленных заданий нужно относиться очень серьезно и не пренебрегать формированием и развитием этих, казалось бы, простых навыков, потому что это:</p> <p>-именно тот базальный пласт навыков, без которых невозможно жить в обществе самостоятельно;</p> <p>-прекрасная основа для развития коммуникации (включая речевую) и социальное взаимодействие, тем более, что символическая игра у ребенка отсутствует.</p> <p>Соблюдать щадящий здоровьесберегающий, комфортный режим обучения и нагрузок, учитывать быструю утомляемость ребенка, поэтому обучать его на доступном материале,</p> | <p>-формировать навыки <i>соотнесения и различения</i>: выполнение инструкции «Найди (подбери, дай, возьми) такой же»;</p> <p>-соотносить одинаковые предметы;</p> <p>-соотносить предметы с их изображениями;</p> <p>-формировать навыки соотнесения и различения предметов по признакам цвета, формы, размера;</p> <p>-формировать произвольность, развивать возможность к организации собственного внимания и поведения на занятиях;</p> <p>-формировать предпосылки учебного поведения: учить соблюдать определенную позу, слушать педагога, выполнять действия по подражанию и элементарной речевой инструкции.</p> | | | <p>педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед</p> |

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| чтобы он мог увидеть результат своей деятельности. | | | | |
| 4.Рекомендации | 4.Формирование и развитие коммуникации | | | |
| <p>4.1. Освоение содержания проводить в процессе взаимодействия ребенка с ближним социальным окружением, и рассматривать как основу формирования потребности в общении, способов общения, а в дальнейшем, - игровой деятельности или её предпосылок, основ развития личности ребенка.</p> <p>Стимулировать установление и поддержание контакта ребенка с родителями (глаза в глаза, улыбки и вербализации, развитие ритмического диалога).</p> <p>4.2. Вызывать эмоционально положительное реагирование на социально-коммуникативные игры, пение взрослого с использованием разнообразных игрушек и игр.</p> <p>Вызывать интерес к совместным действиям со сверстником в ситуации, организованной взрослым (активным движениям, музыкальным играм, предметно-игровым, продуктивным видам деятельности).</p> <p>4.3. Предупреждать неадекватные реакции на смену режимных моментов: питание, сон, бодрствование (на основе стереотипа поведения).</p> | <p><i>4.1. Формирование потребности в коммуникации:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -формировать способность принимать контакт; -формировать умение фиксировать взгляд на родителях (законных представителях), педагогическом работнике; -формировать умения проследить взглядом за родителями (законными представителями), педагогическим работником, его указательным жестом как основного вида предпосылок проявления внимания к совместному действию; -формировать потребность в общении и способы общения с близким взрослым в процессе удовлетворения физических потребностей ребенка; <p><i>4.2. Развитие взаимодействия ребенка с педагогическим работником и другими детьми:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -формировать навыки активного внимания; -стимулировать взгляд на объект, на который указывает и смотрит взрослый; -формировать умение непродолжительное время играть рядом со сверстником; -совершенствовать умения действовать по подражанию педагогическому работнику. <p><i>4.3. Развитие основ социального поведения (предпосылок учебного поведения, профилактика/коррекция проблемного поведения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -учить откликаться на своё имя; -формировать умение выделять (показывать) по речевой инструкции взрослого основные части своего тела и лица (покажи, где голова, нос, уши, руки, живот и т.д.); -учить ориентироваться на оценку своих действий взрослым, изменять свое поведение с учетом этой оценки; | | | <p>педагог-психолог,</p> <p>учитель-дефектолог,</p> <p>учитель-логопед,</p> <p>воспитатель</p> |

| | | | | |
|---|---|--|--|--|
| | -формировать предпосылки учебного поведения: учить соблюдать определённую позу, слушать педагога, выполнять действия по подражанию и элементарной речевой инструкции. | | | |
| 5.Рекомендации | 5. Речевое развитие | | | |
| <p>5.1. Уделять особое внимание формированию коммуникативных и речевых навыков с использованием средств вербальной и невербальной коммуникации, умения пользоваться ими в процессе общения с родителями и педагогическим работником.</p> <p>5.2. Активизировать восприятие речи на слух, называя новые звуки, слоги, слова, связанные с предметом, игрушкой, которая привлекает ребенка, на которую он направляет свой взгляд, совместно рассматривать предметы, игрушки, картинки и т.д.</p> <p>Создавать условия для развития слухового восприятия при использовании различных игр с музыкальными игрушками.</p> <p>5.3. Педагоги организуют общение с ребенком с помощью силы голоса, отчетливо и медленно произнося слова, используя в разговоре конкретные понятия, употребляя короткие предложения, повторяя их и оречевляя его действия.</p> <p>Важно учить слушать, видеть и реагировать на зрительные, слуховые стимулы, так как ребенок обучается языку с помощью подражания и различения, используя наглядные материалы (предметы,</p> | <p><i>5.1. Развитие потребности в общении:</i></p> <p>-формировать умения принимать контакт и откликаться на свое имя;</p> <p>-учить использовать доступные средства коммуникации со взрослым (жесты, слова: «привет, пока, на, дай»);</p> <p><i>5.2. Развитие понимания речи:</i></p> <p>-учить выполнять простые инструкции сопровождаемые, соответствующим жестом: «иди ко мне», «сядь» и т.</p> <p>-учить выполнять простые инструкции, предъявляемые без жеста;</p> <p>-учить слушать песенки взрослого, стихи, фиксировать взгляд на артикуляции взрослого;</p> <p>-активизировать речевые реакции, совместно рассматривая предметы, игрушки, картинки и т.д.;</p> <p>-учить показывать по просьбе знакомые предметы и их изображения;</p> <p>-учить выполнять запрет: «Нельзя!», «Стоп!».</p> <p><i>5.3. Развитие экспрессивной речи:</i></p> <p>-учить использовать жест, указывающего на желаемый объект, чтобы выразить просьбу;</p> <p>-учить выражать просьбу с помощью вокализации, которая может сопровождаться взглядом и/или жестом, указывающим на желаемый предмет;</p> <p>- учить выражать просьбу о помощи, протягивая предмет взрослому;</p> <p>- стимулировать произнесение звуков/слогов/слов по очереди со взрослым;</p> <p>-стимулировать произнесение пяти и более согласных в спонтанной вокализации и лепете;</p> <p>-учить подражать действиям губ</p> | | | <p>учитель-логопед,</p> <p>учитель-дефектолог,</p> <p>воспитатель</p> |

| | | | | |
|---|--|--|--|---|
| <p>картинки, открытки, иллюстрации).</p> <p>Помнить, что ребенок может понимать гораздо больше, чем может выразить. Снисходительный тон в разговоре недопустим, поэтому важно объяснять ребенку смысл происходящего вокруг.</p> <p>Приемы по развитию речи подбирать с учетом интересов ребенка, чтобы принести ему максимальное удовольствие.</p> | <p>взрослого в русле простой артикуляционной гимнастики;</p> <p>-побуждать к звукоподражанию.</p> | | | |
| <p>6. Рекомендации</p> | <p>6. Профилактика формирования проблем поведения и их коррекция</p> | | | |
| <p>Предупреждать неадекватные реакции на смену режимных моментов: питание, сон, бодрствование на основе стереотипа поведения.</p> <p>Не допускать, чтобы ребёнок решал проблемную ситуацию (получение желаемого, избегание неприятного и др.) с помощью крика, плача, агрессии и т.д., так как это может закрепить нежелательную поведенческую реакцию.</p> | <p>-учить адекватным способам обозначать свои желания: не криком или плачем, а указательным жестом и т.д.).</p> | | | <p>педагог-психолог,</p> <p>учитель-дефектолог,</p> <p>учитель-логопед,</p> <p>воспитатель</p> |
| <p>7.Рекомендации</p> | <p>7.Развитие двигательной сферы и физическое развитие</p> | | | |
| <p>7.1. Стимулировать захват предметов рукой с поворотом головы и направлением взгляда в место её расположения (размер игрушки должен соответствовать возможностям ребенка).</p> <p>Оказывать активное воздействие и стимулировать развитие движений, особенно координации и согласования изолированных движений между собой, выполнения ориентировочно-исследовательских движений рук. С их помощью ребенок будет самостоятельно совершать ориентировочно-</p> | <p><i>7.1. Формирование предметно-манипулятивной деятельности:</i></p> <p>-развивать различные виды захвата и удержание предметов в руке противопоставлять большой палец всем остальным;</p> <p>-формировать умение удерживать предметы (игрушки) двумя руками и отдавать по просьбе взрослому (позже сверстнику);</p> <p>-формировать умение брать предметы с поверхности, используя различные захваты в зависимости от формы и величины (ладонный, щипковый, пинцетный и др.);</p> <p>-учить вставлять в прорези коробки соответствующие плоскостные</p> | | | <p>учитель-дефектолог,</p> <p>учитель-логопед</p> <p>воспитатель</p> |

| | | | | |
|---|---|--|--|--|
| <p>поисковые действия и активно познавать окружающий мир.</p> <p>7.2. Знакомить со свойствами отдельных материалов (мягкий, твёрдый, текучий, сыпучий, пластичный и др.)</p> <p>Соблюдать осторожность в отношении провоцирования и/или поддержки формирования стереотипов в процессе действий с материалами и предметами.</p> <p>Обучать сложным социальным движениям: перелистывание, нажатие пальцами, кручение, нанизывание, закрывание и т.д.;</p> <p>Создавать условия для развития познавательной активности ребенка через выделение предметов из окружающей среды.</p> <p>Усвоение ребенком назначения предметов отличает предметную деятельность от манипулятивной деятельности.</p> <p>Учить ребенка соотносить реальные предметы с изображениями на картинках, подбирать парные картинки, различать по величине (большой – маленький), по форме (квадрат, круг).</p> | <p>фигурки;</p> <p>-вызывать интерес к объемным формам, учить опускать объемные геометрические фигуры в разнообразные прорези коробки (выбор из двух-трех форм);</p> <p>-формировать взаимодействие обеих рук.</p> <p>7.2. <i>Формирование предметно-практических действий (ППД)</i></p> <p>-формировать специфические действия с предметами т.е. соотносить свои действия с физическими свойствами и функциями предметов</p> <p><i>А) Действия с материалами:</i></p> <p>-формировать умения: сминать, разрывать, размазывать, разминать, пересыпать, переливать, наматывать различный материал (следует выбирать те действия и материалы, которые не относятся к сверхценным и/или не вызывают негативных аффективных реакций);</p> <p><i>Б) Действия с предметами (с</i></p> <p>-развивать манипулятивные действия с предметами (до того момента, когда они перестают соответствовать возрастным нормам);</p> <p>-формировать умения захватывать, удерживать, отпускать предмет;</p> <p>-учить толкать предмет от себя и тянуть предмет по направлению к себе;</p> <p>-формировать умения вращать, нажимать, сжимать предмет (вращений лучше избегать);</p> <p>-формировать умения вынимать / складывать предметы из ёмкости / в ёмкость, перекладывать предметы из одной ёмкости в другую;</p> <p>-учить вставлять предметы в отверстия, нанизывать предметы на стержень, нить;</p> <p>-формировать действия по подражанию, образцу и речевой инструкции;</p> <p>-учить действовать целенаправленно с предметами-инструментами, учитывая их функциональное назначение и способы действия (ложкой, лейкой, молоточком, маркером, сачком, тележкой с веревочкой и др.);</p> | | | |
|---|---|--|--|--|

| | | | | |
|---|--|--|--|---|
| <p>7.3. Необходимо учитывать трудности понимания ребенком речевых инструкций. Пространство группового помещения должно быть оснащено игровым, спортивным, оздоровительным оборудованием, инвентарем на обеспечение двигательной активности, на развитие крупной и мелкой моторики, и участия в подвижных играх. 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).</p> <p>7.4. Обеспечивать необходимый уровень двигательной активности ребенка через обучение подвижным играм с предметами и без предметов, элементарной игре с мячом кататься на самокате.</p> <p>7.5. Учитывать индивидуальное отношение к воде (страхи воды, водных процедур - закаливание).</p> | <p><i>7.3. Общефизическое развитие</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -формировать интерес к физической активности и совместным физическим занятиям со взрослыми (в дальнейшем – по возможности – со сверстниками); -формировать потребность в разных видах двигательной деятельности; -учить играть с мячом («лови – бросай», бросать в цель и т.д.); -учить выполнять физические упражнения без предметов и с предметами, удерживать предметы (игрушки) двумя руками, производить с ними некоторые действия (мячи, рули, обручи). -учить бегать; -учить ходить по лесенке вверх со взрослым, а затем и самостоятельно; -учить выполнять упражнения для развития равновесия и координации движений; -формировать правильную осанку. <p><i>7.4. Подвижные игры</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -воспитывать интерес к участию в подвижных играх. <p><i>7.5. Плавание</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -учить плаванию | | | <p>Инструктор ЛФК (инструктор по физической культуре)</p> <p>воспитатель</p> |
| <p>7.6. Овладение предметно-практической деятельностью происходит как усвоение определенных культурно-нормированных (фиксированных) действий с предметами (понимание их смысла и точности выполнения). Функции же вещей и предметов открывает ребенку взрослый человек. Именно он, взрослый, может дать знания о назначении предметов и показать приемы их использования, участвуя в деятельности ребенка на правах организатора,</p> | <p><i>7.6. Формирование произвольного подражания и предпосылок игровой деятельности</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -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 колёсах (катать каталку, катать коляску с игрушкой, и др.) -учить выполнять двигательные упражнения по образцу и речевой инструкции. | | | <p>воспитатель</p> |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| помощника и старшего партнёра. | | | | |
| 8. Рекомендации | 8. Формирование навыков самообслуживания и бытовых навыков | | | |
| <p>Реализовывать гигиенические процедуры и режимные процессы в комфортном для ребенка темпе на фоне положительного эмоционального общения, создавая условия для его позитивного самоощущения и активного участия в деятельности с проговариванием на каждом этапе действия совершаемого взрослым и ребенком.</p> <p>Все режимные моменты (кормление, прогулка, занятия, сон) должны проходить строго в одно и то же время каждый день. В первое время ребенок может протестовать, но затем уже будет подчиняться повторяющимся правилам и лучше чувствовать себя в рамках заданной структуры времени.</p> | <p>-учить самостоятельно выполнять элементарные действия, операции по самообслуживанию: при одевании, раздевании, приеме пищи (есть ложкой), выполнении гигиенических процедур в туалете, чистке зубов, причесывании и т.д.</p> <p>-учить соблюдать элементарную аккуратность и опрятность во внешнем виде и в вещах, убирать после себя (занятия, прием пищи)</p> <p>-вызывать интерес к предметам быта и адекватным (сообразно функциям) действиям с ними;</p> | | | воспитатель |
| 9. Рекомендации | 9. Формирование навыков самостоятельности | | | |
| <p>Использовать расписание занятий.</p> <p>Усиление мотивации осуществлять через привнесение эмоционально-смысловой основы деятельности.</p> <p>При первых же затруднениях не 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</p> | <p>-развивать у ребенка чувство радости и гордости от успешных самостоятельных, инициативных действий;</p> <p>-</p> | | | <p>педагог-психолог,</p> <p>учитель-дефектолог,</p> <p>учитель-логопед,</p> <p>музыкальный руководитель</p> <p>воспитатель</p> |

3.5. Методические рекомендации для специалистов и родителей

1. Создавать эмоционально положительную атмосферу в окружении ребёнка с целью профилактики и коррекции проблем его поведения, для установления контакта и развития взаимодействия, общения с ним.

2. Предупреждать ситуации, провоцирующие проблемное поведение (обучение адекватным способам обозначать свои желания: не криком или плачем, а указательным жестом и т.д.);

3. Устанавливать эмоциональный контакт (прежде всего, с матерью) так как делает приобретённые навыки более стойкими, не требующими постоянного подкрепления, ориентирует на естественные, эмоциональные формы поощрения /и или подкрепления.

В случае возникновения эпизода проблемного поведения:

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

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

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

Важно, чтобы педагоги и родители относились к ребенку с пониманием, с особым вниманием и уважением, не раздражаясь от его поведения, вызванного трудностями, которые он испытывает, а своевременно оказывать ему необходимую помощь.

4. Выбирать игрушки, музыкальные записи, детские книги осторожно, следя за тем, чтобы сюжеты, иллюстрации были близки к реальному опыту ребенка, несли полезную положительную информацию, соответствовать его интересам и возможностям, исключать абстрактные, агрессивные сюжеты, игрушки и предметы

5. Ориентировать родителей на совместное рассматривание детских книг, картинок, явлений окружающей природы в процессе прогулок,

6. 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: (пересыпать крупу, песок, раскладывать кубики, похлопать подушку, бросать мяч или переливать воду). Если ребенок замахнулся для удара, то спокойно, но твердо перехватите его руку. Если ребенок готовится выбросить мишку (зайку, куклу) за окошко, заберите игрушку, сказав твердо: «Нет». Взамен предложите выбросить палочку, кусочек пластилина, камешек, бумажку. Даже если реакция ребенка на запрет будет острой, стойте на своем.

7. Система запретов и ограничений обязательно должна соблюдаться всеми без исключения членами семьи. Например, если ребенку категорически запрещено трогать лекарства, то этого не разрешает никто. И неважно, что вовсе неопасно пошуршать пустой упаковкой

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

9. В ходе занятий, игр, различных упражнений необходимо применять различные формы поощрения (эмоционально-положительная реакция взрослого, или желаемый предмет, или любимый вид деятельности, или пищевое подкрепление). Помнить, что слишком длительное и/или интенсивное воздействие на органы чувств, может привести к сенсорной перегрузке, и ребенок перестанет воспринимать и осмысливать окружающую его информацию. В данном случае серьезно пострадает функция внимания, так как утрачивается возможность ребенка концентрироваться на значимых предметах и действиях с ними.

10. В связи с трудностями понимания устной речи ребенком, педагогам необходимо:

-перед началом занятия установить зрительный или тактильный контакт с ребенком,
-давать инструкцию, привлекая внимание, называя его по имени,
-использовать простые инструкции и объяснения на фоне положительного эмоционального общения,
-речь взрослых должна быть медленной, четкой, краткой, максимально понятной, выразительной, достаточно громкой (но не очень). Например, «Поставь игрушки на полку».

11.Использовать основные компоненты структурированного обучения, что предполагает структурирование пространства, визуальное расписание и визуальный план деятельности.

При организации *пространства на группе* использовать коммуникативные папки или коммуникативные альбомы, помогающие общаться ребенку с окружающим людьми; наборы фотографий: фотографии семьи, близких людей, 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. Все игрушки должны расположены на своем месте для удобства использования ребенком и наведения порядка после занятия.

Пространство комнаты ребенка должно быть структурировано по зонам. Ребенку нельзя и кушать, и заниматься в одном и том же месте. Как бы ни мала была квартира, постарайтесь разбить её на зоны: это уголок для игры, это стол для занятий, а кушаем — только на кухне

12.Родителям обучать ребенка плаванию в системе дополнительного образования, так как в детском саду нет бассейна.

13.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).

14.Целенаправленно обучать ребенка как в условиях дошкольной организации, так и в условиях семьи умениям пользоваться предметами домашнего обихода, овладеть 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.

15.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 и физическом воспитании детей.

16.Соблюдать сотрудниками ДОО этические нормы общения с родителями (законными представителями).

Учебно-методический комплекс:

1.Дон, Г.В. Условия образования детей дошкольного возраста, имеющих РАС, в группе кратковременного пребывания // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 4.с.16-25. –

2.Манелис, Н.Г., Волгина, Н.Н., Никитина, Ю.В., Панцырь, С.Н., Феррои, Л.М. Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. - 94 с.

3.Морозов, С.А. Детский аутизм и основы его коррекции http://detskiisad29.ru/f/morozov_s_a_detskiy_autizm_i_osnovy_yego_korreksii.pdf

4.Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24 ноября 2022г. №1022 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 27 января 2023г.

№72149)

5. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. №1028(зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 28 декабря 2022г. №71847)

6. Хаустов, А.В., Богорад, П.Л., Загуменная, О.В., Козорез, А.И., Панцырь, С.Н., Никитина, Ю.В., Стальмахович, О.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова, А.В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. - 125с.

Примерный перспективный план КРР для ребёнка с первым уровнем аутистических расстройств, основной этап дошкольного образования

Разрабатывается перспективный план индивидуальной коррекционно-развивающей работы в соответствии с педагогическим заключением по результатам диагностики в начале учебного года с указанием этапа дошкольного образования, обучающегося с РАС.

На начальном, основном и пропедевтическом этапах планируется КРР в форме введения коррекционной составляющей в программы основных образовательных областей.

Основные задачи коррекционно-развивающей работы раскрыты в ФАОП ДО по образовательным областям для каждого этапа, обучающихся с ОВЗ.

Рекомендуется использовать из Федеральной образовательной программы дошкольного образования содержание образовательной деятельности для детей дошкольного возраста (3-7 лет). Содержание образовательных областей подбирается на основе результатов диагностики и с учетом возможностей ребенка с РАС.

В перспективном плане должна быть предусмотрена работа по *Коррекции социально-коммуникативных и поведенческих трудностей развития ребенка, обусловленных аутизмом.*

Примерный Перспективный план индивидуальной КРР на учебный год _____
Ф.И. ребенка _____

| Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие» | | | |
|--|---|-----------|-----|
| !!! Возможно использование содержание КРР по формированию и развитию коммуникации обучающихся с РАС на начальном этапе дошкольного образования (ФАОП ДО для обучающихся с ОВЗ, раздел 46.10) | | | |
| Основные задачи коррекционно-развивающей работы (ФАОП ДО для обучающихся с ОВЗ, раздел 35.1.) | Направления, задачи образовательной деятельности (ФАП ДО, раздел 18.5.1., 18.5.2. или раздел 18.6.1., 18.6.2) | Результат | |
| | | январь | май |
| -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. | | | |
| Образовательная область «Речевое развитие» | | | |
| Основные задачи коррекционно-развивающей работы (ФАОП ДО раздел 35.2.) | Направления, задачи образовательной деятельности (ФАП ДО, раздел 20.5.1.20.5.2.) | январь | май |

| | | | |
|---|--|------------|---------|
| <p>1. Формирование импрессивной и экспрессивной речи, основ речевой коммуникации; владение речью как средством общения и культуры: -увеличение числа спонтанных высказываний.</p> <p>2. Развитие фонематического слуха; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи: -совершенствование конвенциональных форм общения; -расширение спектра навыков коммуникации в сложной ситуации; -расширение спектра жизненных ситуаций, применительно к которым сформированы навыки общения; -развитие навыков диалога, речевого взаимодействия в рамках простой беседы.</p> <p>3. Развитие речевого творчества: -продолжать формировать спонтанное речевое общение.</p> <p>4. Знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы: -обогащать опыт восприятия жанров фольклора (потешки, песенки, прибаутки, сказки о животных) и художественной литературы (небольшие авторские сказки, рассказы, стихотворения); -формировать навык совместного слушания выразительного чтения и рассказывания (с наглядным сопровождением и без него); -способствовать восприятию и пониманию содержания и композиции текста (поступки персонажей, последовательность событий в сказках, рассказах); !!!Помнить, что решение данных задач возможно при сформированности понимания речи с учётом степени пресыщаемости и утомляемости ребёнка, при правильном подборе текстов (доступность по содержанию и внимательном контроле за пониманием их содержания).</p> <p>5. Формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте: -формировать умение вслушиваться в звучание слова, знакомить детей с терминами "слово", "звук" в практическом плане.</p> | | | |
| Образовательная область «Познавательное развитие» | | | |
| Основные задачи коррекционно-развивающей работы (ФАОП ДО раздел 35.3.) | Направления, задачи образовательной деятельности (ФАП ДО, разделы 19.5.1., 19.5.2. или 19.6.1., 19.6.2.) | янв арь | ма й |
| <p>1. Формирование первичных представлений об объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира: -формирование представлений о форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе,</p> | | | |

части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.:

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

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

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

3. Развитие воображения и творческой активности. Возможно несколько вариантов:

- на основе произвольного подражания нарабатывать гибкость реакции, способность приспосабливать её к определённым конкретным условиям;
- развитие воображения посредством модификации, обогащения простейших его форм через доступные формы анализа собственного и чужого опыта;

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

4. Становление сознания:

- выделять события объект внешнего мира в соответствии с социально принятыми критериями;
- выделять себя как физический объект, и другого человека

| | | | |
|---|--|--------------------|------------|
| <p>как другого.</p> <p>!!!Становление сознания – это результат всей коррекционно-развивающей работы, поскольку при РАС этот процесс непосредственно зависит от возможности выделения событий внешнего мира (выделение событий и объектов в соответствии с социально принятыми критериями), выделения ребёнком себя как физического объекта, выделение другого человека как другого, что доступно только при наличии того или иного уровня рефлексии.</p> <p>5. Формирование первичных представлений:</p> <ul style="list-style-type: none"> -о малой Родине и Отечестве, -о социокультурных ценностях нашего народа, -об отечественных традициях и праздниках, - о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, -о многообразии стран и народов мира. <p>!!!Формирование представлений, означенных в этом пункте, <i>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.</i></p> | | | |
| <p align="center">Коррекция социально-коммуникативных и поведенческих трудностей развития ребенка, обусловленных аутизмом. Задачи</p> | | <p>янв арь</p> | <p>май</p> |
| <p>Коррекция и развитие эмоциональной сферы:</p> <ul style="list-style-type: none"> -формировать способность выделять и адекватно оценивать внешние признаки эмоционального состояния других людей, использовать эти признаки как показатели их поведения; -формировать умение выделять определённые явления окружающего мира (голоса людей и их лица, звуки музыкальных инструментов, природные и бытовые звуки, картины природы и др.), связывая их с тем или иным эмоциональным смыслом (используя различные приёмы, например, эмоциональное заражение, эстетическое воздействие). <p>Коррекция проблем поведения:</p> <ul style="list-style-type: none"> -развивать умение выразить отношение к ситуации, согласие или несогласие социально приемлемым способом (вербально или невербально); -формировать стереотип учебного поведения на индивидуальных занятиях, который проводится с самого начала коррекционной работы и продолжается столько времени, сколько необходимо; -формировать навык произвольного подражания так как он важен не только как форма взаимодействия, но и как имплицитный способ обучения. <p>!!!Использовать ролевые игры, разбор жизненных ситуаций, составление сценариев поведения.</p> | | | |

Документация учителя-логопеда
Речевая карта

Общие сведения

Фамилия, Имя, Отчество ребенка _____

Возраст (число, месяцы, год рождения) _____

Домашний адрес, номер телефона _____

Сведения о семье

МАТЬ: ФИО. _____

ОТЕЦ: ФИО. _____

Личный анамнез ребенка

Состояние зрения ребенка _____

Состояние слуха ребенка _____

Заболевания ЛОР органов (гланды, аденоиды, тонзилиты) _____

Нарушение мышечного тонуса (гипертонус, гипотонус) _____

Двигательные стереотипии (раскачивание в кровати, однообразные повороты головы, кружение вокруг своей оси, машущие движения пальцами либо всей кистью) _____

Указательные жесты, движения головой (утверждение, отрицание), жесты приветствия или прощания _____

Подражание движениям взрослого _____

Сфера общения:

Визуальный контакт (отсутствие фиксации взгляда на лице человека. Отсутствие фиксации взгляда на глазах человека; взгляд «мимо», «сквозь». Характер взгляда: неподвижный, испуганный) _____

Слабость реакции на свет, звук, погремушку (отсутствие какого-либо компонента-двигательного, голосового, улыбки) _____

Слабость эмоциональной насыщенности узнавания (отсутствие улыбки, движения навстречу) _____

Реакция на замечание _____ Реакция на одобрение _____

Отношение к неудаче _____

Контактность

Установление контакта _____

Длительность и полнота контакта _____

Отгороженность _____ Негативизм _____

Отношение к взрослым _____

Отношение к сверстникам (безразличие, отвергание, застенчивость и незащитность),

Зрительное восприятие

Взгляд «сквозь» объект _____

Отсутствие слежения взглядом за предметом _____

Сосредоточенность взгляда на «беспредметном» объекте (световом пятне, узоре обоев и пр.) _____

Вызывание стереотипной смены зрительных ощущений (включение и выключение света, верчение колес, пересыпание мозаики и пр.) _____

Слуховое восприятие

Отсутствие реакции на звук _____

Предпочтение тихих звуков _____

Реакция на музыку (отрицательная, положительная) _____

Чувствительность

Чрезмерная чувствительность (или нечувствительность) _____

Избирательность в еде (непереносимость некоторых блюд) _____

Стремление есть, сосать несъедобные предметы _____

Обследование окружающего с помощью облизывания _____

Повышенная чувствительность к запахам _____

Обследование окружающего с помощью обнюхивания _____

Склонность к аутостимуляции напряжением тела, конечностей, ударами себя по ушам, ударами головой о бортик коляски, спинку кровати. Влечение к игре со взрослыми типа верчения, кружения, подбрасывания _____

Развитие моторики

Общая моторика (походка, осанка, ходит ли на полной ступне, может ли прыгать на обеих ногах, на одной ноге, может ли стоять на одной ноге).

Действия по подражанию _____

Мелкая моторика (умеет ли застегнуть пуговицы, зашнуровать ботинок, завязать бантик, согласованная работа обеих рук _____

Мимика _____

Зрительно-двигательная координация _____

Моторный облик: двигательная заторможенность, вялость или расторможенность, возбудимость _____ Ведущая рука _____

Игровая деятельность

Интерес к игрушкам (не) избирателен) _____

Манипуляция, рассматривание, постукивание, перекалывание из руки в руку и т.д.

Процессуальная игра (осуществление игровых действий, не направленных на конечный результат) _____ Игра с элементами сюжета _____

Состояние психических процессов

Внимание (достаточно устойчивое, поверхностное, недостаточно устойчивое, быстро истощается, требует переключения на другой вид деятельности) _____

Память: запоминание предметов (слов) _____

Восприятие цвета, оттенков _____ Восприятие формы _____

Состояние речевой деятельности

Строение артикуляционного аппарата. (нужное подчеркнуть)

-строение губ: тонкие, толстые, нормальные,

-строение языка: массивный, узкий, маленький, географический, нормальный,

-строение подъязычной связки: короткая, нормальная,

-строение зубного ряда: редкие, частые, кариозные, нормальные,

-прикус: прогения, прогнатия, передний открытый прикус, боковой открытый прикус, нормальный,

-строение твердого неба: высокое, готическое, субмукозная расщелина, нормальное,

-строение мягкого неба: отклоняется от средней линии вправо, отклоняется от средней линии влево, расположено по средней линии,

-саливация: нормальная, гиперсаливация.

Подвижность органов артикуляционного аппарата _____

Речевой анамнез

Гуление с _____ месяцев. Лепет с _____ месяцев

Первые слова _____ Фразовая речь _____

Фразовая речь без этапа слова _____

Развитие фразовой речи раньше ходьбы, одновременно _____

Отказы от пользования речью после 2-х лет _____

Полностью некоммуникативная речь _____

Отсутствие звукоизобразительных слов _____ «Взрослая» речь _____

Эхолалии непосредственные. Повторяет последние слова, фразы взрослого

Нарушения интонирования и модулирования. Речь монотонна _____

«Попугайная» речь, неадекватная ситуации _____

Избирательное отношение к словам _____

Отсутствие личного местоимения «Я» к 3-5 годам _____

Когда стал понимать обращенные просьбы (до года, после года) _____

Что понимает из речи взрослых в настоящее время _____

Обследование понимания речи (импрессивная речь)

Реакция ребенка на обращенную к нему речь _____

Знакомые предметы, изображенные на картинках _____ части своего тела, части лица, названия пальцев _____ названия действий знакомых ребенку _____ названия признаков предметов знакомых ребенку _____

По величине _____ (большой-маленький, толстый-тонкий, широкий-узкий, высокий-низкий и т.д.) _____

По форме и цвету, по их назначению (по картинкам с изображением предметов, о которых пойдет речь) _____

Понимания грамматических форм существительных _____

Различение единственного и множественного числа глаголов _____

Понимание значения уменьшительно-ласкательных суффиксов _____

Понимание предлогов, выражающих пространственные взаимоотношения двух предметов _____

(Понимание обращенной речи ограничено, понимание обращенной речи на бытовом уровне, выполняет сложные речевые инструкции, обращенную речь понимает ...)

Обследование экспрессивной стороны речи

Состояние словаря Предметный словарь (называть 4-5 существительных по темам: игрушки, одежда, посуда, еда, животные, профессии) _____

Слова обозначающие части тела, части предметов _____

Обобщения (назвать одним словом предметы и объекты на картинке) _____

Антонимы _____

Глагольный словарь

Названия действий предметов (по картинкам) _____

Согласование глаголов с существительными (в числе, роде) _____

Словарь прилагательных обозначающих: величину предметов; форму; цвет; вкус; оценку предметов (чистый-грязный, хороший-плохой)

Грамматический строй речи

Употребление множественного числа имен существительных _____

Употребление имен существительных в косвенных падежах (В.п, Д.п, Р.п, Т.п., П.п.)

Образование существительных множественного числа в родительном падеже (ответ на вопрос «Много чего?» по картинкам - шаров, листьев и т.п.) _____

Использование уменьшительно-ласкательных суффиксов _____

Согласование прилагательных и существительных (красный шар, синяя бабочка, желтое ведро и т.п.) _____

Образование прилагательных от имен существительных (стол из дерева (какой?) - деревянный и т.п.) _____

Употребление предложно-падежных конструкций _____

Состояние связной речи

Рассказы лаконичные; отмечаются нарушения порядка слов в предложении,agrammatизмы; предложения нераспространенные; трудности в логическом построении связного высказывания; низкий уровень сформированности связной речи.

Слоговая структура речи

Слоговая структура слов нарушена незначительно; имеют место грубые нарушения слоговой структуры слов: парафазии (замены звуков и слогов), элизии (пропуски звуков и слогов), итерации и т.д.

Обследование звукопроизношения гласные

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| А | У | О | Э | И | Ы |
| | | | | | |

согласные звуки раннего онтогенеза

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|----|---|----|---|----|---|----|---|----|---|----|---|----|---|----|---|----|---|----|---|----|---|--|
| б | бь | в | вь | г | гь | д | дь | к | кь | н | нь | п | пь | т | ть | ф | фь | х | хь | м | мь | й | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Согласные звуки позднего онтогенеза

| | | | | | | | | | | | | |
|---|----|---|----|---|---|---|---|---|---|----|---|----|
| с | сь | з | зь | ц | ш | ж | щ | ч | л | ль | р | рь |
| | | | | | | | | | | | | |

Фонематическое восприятие

Произнесение слоговых рядов, слов с оппозиционными звуками

па-ба _____ палка-балка _____ ча-тя _____ ча-тя-ча _____
 то-до _____ ток-дог _____ ся-ща _____ ся-ща-ся _____
 та-па-ба _____ балка-палка-балка _____ ча-ща _____ ча-ща-ча _____
 ту-ду _____ тушь-душ _____ ша-жа _____ ша-жа-ша _____
 ту-ду-ту _____ тушь-душ-тушь _____ са-за _____ са-за-са _____
 са-ша _____ са-ша-са _____ за-жа _____ за-жа-за _____

ЗАКЛЮЧЕНИЕ ЛОГОПЕДА _____

УРОВНИ ПОНИМАНИЯ РЕЧИ

- «Нулевой» - ребенок с сохранным слухом не воспринимает речи окружающих, иногда реагирует на свое имя, реже на интонации запрещения или поощрения.
- «Ситуативный» - понимает просьбы, связанные с обиходным предметным миром. Знает имена близких и названия своих игрушек, может показать части тела у себя, у родителей, у куклы, но не различает по словесной просьбе изображений предметов, игрушек, хорошо известных ему в быту.
- «Номинативный» - хорошо ориентируется в названиях предметов, изображенных на отдельных картинках, но с трудом ориентируется в названиях действий, изображенных на сюжетных картинках (идет, сидит, читает). Совершенно не понимает вопросов косвенных падежей) (чем? кому? с чем? и т.д.)

Структура циклограммы деятельности учителя-логопеда с обучающимися на группе раннего возраста с повышенным риском формирования РАС

Утверждаю Зав. МБДОУ
«ДС №__ г. Челябинска»

Ф. И. О. Подпись

| | |
|--|------------------|
| | Дни недели/время |
|--|------------------|

| Образовательная деятельность, осуществляемая в процессе организации различных видов детской деятельности | понедельник | вторник | среда | четверг | пятница |
|---|--|---|-------|---------|---------|
| | 1. Индивидуальные занятия с ребенком на основе содержания его индивидуальной программы КРР и расписания занятий на неделю. | Указывается регламент индивидуальных игр-занятий: Ф.И. ребенка, время, день недели (по аналогии с расписанием занятий) | | | |
| 2. Сопровождение образовательной деятельности в ходе режимных моментов: -подготовка к завтраку, завтрак; -активное бодрствование детей (игры, предметная деятельность и другое) -подготовка к прогулке; -возвращение с прогулки; -подготовка к обеду, обед | Указывается время работы в режимном моменте на каждый день недели | | | | |
| График работы | | | | | |
| *Итого рабочего времени (2 часа ежедневно) | | | | | |
| Взаимосвязь с педагогами и специалистами | Указывается день недели и время работы со специалистами группы или детского сада | | | | |
| Образовательная деятельность в семье | Указывается день недели и время работы с родителями | | | | |

Примерная Модель планирования образовательного процесса на группе раннего возраста с обучающимися с повышенным риском формирования РАС (для учителей-логопедов)

Рабочая программа воспитания: воспитательные задачи (ценности). ФАОП ДО для обучающихся с ОВЗ раздел 49.1.5.

Целевые ориентиры воспитательной работы для обучающихся с ОВЗ младенческого и раннего возраста (до 3 лет)

| | | |
|---|--|--|
| Воспитательные задачи (ценности): | | |
| Совместная образовательная деятельность педагогов и детей | | |
| Дата | Содержание Индивидуальных игровых занятий | Рекомендации воспитателям для организации самостоятельной деятельности детей, по профилактике формирования проблем поведения |
| Пн | Образовательная деятельность в режимных моментах с целью формирования и <i>развития коммуникации, предпосылок интеллектуальной деятельности, навыков самостоятельности</i> | |

| | | |
|---|--|--|
| Вт | 1.Развитие речи | |
| Ср | Образовательная деятельность в режимных моментах с целью формирования и <i>развития коммуникации, предпосылок интеллектуальной деятельности, навыков самостоятельности</i> | |
| Чт | Развитие речи | |
| Пт | Дидактическая игра (сенсорно-перцептивная сфера) | |
| Традиционные события, праздники, мероприятия вписываются в дни недели из календарного плана воспитательной работы ДОУ | | |
| Пополнение РППС | | |
| Образовательная деятельность в семье | | |
| | | |
| | | |

Содержание диагностики речевой деятельности детей 2 -3 года жизни

Выписка из пособия: Организация и содержание диагностической и коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья: /Ред. сост. Г.Н. Лаврова – Челябинск, 2017. – с.26-29.

Состояние речевой деятельности [3, с.250 – 252]

1. Артикуляционный аппарат

Верхняя челюсть – строение. Нижняя челюсть – строение. Аномалии строения.

Непроизвольные движения (оцениваются во время еды, при мимических проявлениях, при звуковых и речевых реакциях во время бодрствования и игры).

Произвольные движения (с 1 года 6 мес. – по показу и слову взрослого):

- умение открыть рот; умение закрыть рот; умение закусить нижнюю губу; умение закусить верхнюю губу.

Оцениваются: - координированность движений; объем движений; удержание позы; переход от движения к движению; другие особенности движений.

Тонус мышц нижней челюсти:

Соотношение между верхней и нижней челюстями:

Губы: Строение. Аномалии строения. Положение губ в покое.

Непроизвольные движения губ (оцениваются во время еды, при мимических проявлениях, при речевых реакциях во время бодрствования и игры).

Произвольные движения губ (с 1 года 6 мес. – по показу и слову взрослого):

«поцелуй»; «улыбка»; «трубочка – улыбка» (с 2,5 года).

Оцениваются: координированность движений; объем движений; удержание позы;

переход от движения к движению.

Мышечный тонус губ, круговой мышцы рта:

Насильственные движения в мышцах губ.

Язык: Строение.

Аномалии строения: Наличие пареза, паралича, атрофии мышц языка. Положение языка в покое.

Непроизвольные движения языка. Произвольные движения языка (с 1 года 6 мес. по показу и слову взрослого): высовывание языка; убирание его назад; поднимание на верхнюю губу; высовывание на нижнюю губу; пощелкивание языком.

Оцениваются:

- координированность движений; объем движений; удержание позы; переход от движения к движению.

Насильственные движения языка.

Подъязычная уздечка. Аномалии строения. Мышечный тонус языка.

Твердое небо: Строение. Аномалии строения.

Мягкое небо: Строение. Аномалии строения. Наличие пареза. Непроизвольные движения мягкого неба. Произвольные движения мягкого неба (с 2 лет): - покашливание; наличие саливации.

2. Наличие оральных синкинезий

3. Дыхательный аппарат: Тип дыхания (брюшной, грудной, ключичный, смешанный). Ритм дыхания.

4. Голосовой аппарат: Строение. Аномалии строения. Голос (особенности).

2 года 1 мес. – 2 года 6 мес.

5. Понимание речи [3, с.259 – 264].

А). Понимание обращенной речи: понимание слов, обозначающих предметы, действия и признаки:

- игрушки (кукла, мишка, мяч, юла, зайка);
- посуда (чашка, тарелка, ложка);
- одежда (шапка, пальто, ботинки, платье, штанишки, рубашка);
- мебель (стол, стул, шкаф, кровать);
- части тела (голова, руки, ноги, шея);
- части лица (глаза, рот, нос, щеки, лоб);
- домашние животные (собака, кошка, петух, лошадь, корова);
- транспорт (машина, автобус, поезд, самолет);
- фрукты (яблоко, апельсин, слива);
- овощи (морковь, огурец, помидор);
- части тела животного (голова, ноги, хвост, глаза, усы);
- действия (одеваться, есть, пить, улыбаться, играть, строить, кататься, мыть, гладить, лечить);
- прилагательные, обозначающие величину, цвет и вкус (большой, маленький, длинный, короткий, красный, синий, желтый, зеленый, сладкий, кислый);
- наречия (близко, далеко, низко, высоко, быстро, медленно, темно, светло).

Материал для исследования: лото, картинки.

Б). Понимание предложно-надежных конструкций и предлогов: понимание предлогов «за», «по», «до», «над» (2 год; 6 мес.).

Материал: шарик, кубик, коробка с крышкой, мебель группы: стол, стул, горка.

Методика, выявления: ребенку предлагают выполнить поручения.

В). Понимание единственного и множественного числа прилагательного (2 года 6 мес.).

Материал: картинки, синий флажок, синие флажки, красный флажок, красные флажки, красный кубик, красные кубики, большой кубик, большие кубики.

Методика выявления: ребенку предлагают найти большой кубик и большие

кубики.

Поведение ребенка: находит необходимые картинки. Не понимает, не находит.

Г). Понимание настоящего и прошедшего времени глагола (2 года 6 мес.); беседа с ребенком о том, что он делал или будет делать.

Поведение ребенка: понимает настоящее и прошедшее время. Не понимает времен глагола.

6. Слуховое внимание и фонематический слух: различение слов, близких по звучанию (2 года 6 мес.).

Материал: картинки: мышка – мишка, стол – стул, усы – уши, ежата – мышата, коса – коза.

Методика выявления: ребенку предлагают найти необходимую картинку.

Поведение ребенка: правильно находит картинки, различает слова, близкие по звучанию.

7. Активная речь.

А). Говорит многословными предложениями (более трех слов).

Методика выявления: ситуация естественная. Взрослый непринужденно беседует с ребенком на любую близкую ему тему.

Поведение ребенка: в своей речи употребляет хотя бы один раз многословное предложение (более трех слов). Указывать образцы многословных предложений. Характер аграмматизма в предложении. Не говорит многословными предложениями.

Б). Практическое употребление родительного падежа (2 года 6 мес.).

В). Практическое употребление дательного падежа (2 года 6 мес.).

Г). Практическое употребление творительного падежа (2 года 6 мес.).

Д). Практическое употребление единственного и множественного числа существительного (2 года 6 мес.).

Е). Практическое употребление возвратных глаголов (2 года 6 мес.).

Ж). Практическое употребление единственного и множественного числа глагола (2 года 6 мес.).

З). Появляются вопросы: где? куда? (2 года 1 мес. – 2 года 6 мес.)

Методика выявления: взрослый ведет запись речи ребенка во время режимных процессов или самостоятельной деятельности в течение 20 – 30 мин.

Поведение ребенка: хотя бы раз задает вопрос «где?» или «куда?». Не появляются вопросы в речи ребенка.

И). Слоговая структура слова. Употребление двухсложных слов типа «лимон, батон».

К). Звуковая сторона слова: Гласные звуки (2 года 6 мес.): Согласные звуки.

2 года 7 мес. – 3 года.

5. Понимание речи:

А). Понимание предложно-падежных конструкций и предлогов: понимание предлогов – «через», «около», «перед» (3 года).

Материал: шарик, кубик, коробка с крышкой, мебель группы: стол, стул, горка.

Методика выявления: ребенку предлагают выполнить поручения.

Поведение ребенка: выполняет поручения. Не выполняет поручения, не понимает предлоги.

Б). Понимание слов с суффиксом увеличительности

Материал: картинки: ежи – большой и маленький, дома – большой и маленький, коты – большой и маленький.

Методика выявления: ребенку предъявляют картинки и спрашивают, где еж, а где ежище и так далее.

Поведение ребенка: находит необходимые картинки. Не понимает, не находит.

В). Понимание префиксальных отношений: понимание глаголов с различными приставками.

Методика выявления: ребенка просят выполнить поручение (открыть, закрыть, принести, унести, завернуть, развернуть).

Поведение ребенка: правильно выполняет поручения. Не понимает, не выполняет поручения.

6. Слуховое внимание и фонематический слух: различение слов, близких по звучанию.

Материал: картинки: мышка – мишка, стол – стул, усы – уши, ежата – мышата, коза – коза.

Методика выявления: ребенку предлагают найти необходимую картинку.

7. Активная речь

А). Начало употребления сложных придаточных предложений

Методика выявления: ситуация естественная. Взрослый непринужденно беседует с ребенком на любую близкую ему тему.

Поведение ребенка: хотя бы один раз употребляет придаточное предложение.

Образцы сложных придаточных предложений ребенка. Характер аграмматизма. Не употребляет сложные придаточные предложения.

Б). Появление вопросов: почему? когда?

Методика выявления: взрослый ведет запись речи ребенка во время процессов кормления, одевания, самостоятельной деятельности в течение 20 – 30 мин.

Поведение ребенка: хотя бы раз употребляет вопрос «почему» или «когда?».

В). Усвоение частей речи: Существительные. Глаголы. Прилагательные. Наречия. Местоимения. Числительные. Предлоги, союзы.

Материал: шарик, кубик, коробка с крышкой, мебель группы: стол, стул, горка.

Г). Практическое употребление единственного и множественного числа существительного и связанного с ним прилагательного (3 года).

Материал: тот же, что и в пункте В.

Д). Слоговая структура слова и потребление слов со стечением согласных (3 года) типа: «вилка, чашка, ложка, зайка, мишка».

Е). Звуковая сторона слова. Гласные звуки. Согласные звуки.

Заключение логопеда:

Примечание

- возрастная норма (развитие речи в пределах возрастной нормы), развитие речи с опережением, отставание (незначительное, значительное, выраженное в развитии речи ребенка с диагнозом: _____ (указывается клинический диагноз).

Литература

1. Аутизм: методические рекомендации по коррекционной работе / под ред. С. А. Морозова. – М.: Региональная общественная благотворительная организация «Общество помощи аутичным детям «Добро», 2002. – 246 с. – С. 74–82.
2. Баенская, Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). – М.: Теренвинф, 2007. - 120с.
3. Дети – сироты: консультирование и диагностика развития /Под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Бук-Мастер, 1998. – 336 с.
4. Диагностика нарушения речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения. Сборник методических рекомендаций. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. – 240 с.
5. Дон, Г.В. Условия образования детей дошкольного возраста, имеющих РАС, в группе кратковременного пребывания // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 4.с.16-25. –
6. Иванов, Е.С., Демьянчук, Л.Н. Демьянчук, Р.В. Детский аутизм: диагностика и коррекция. – СПб.: Издательство «Дидактика Плюс» , - 2004. – 80с.

7. Лебединская, К.С. Никольская, О.С. Диагностика раннего детского аутизма. М.: Просвещение, 1991. 96с.
8. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений. /Под общей ред. проф. Г.В. Чиркиной. -4-е изд., доп. – М.: АРКТИ, 2005. – 240с.
9. Морозов, С.А., Морозова, С.С., Морозова, Т.И. Некоторые особенности ранней помощи детям с расстройствами аутистического спектра. //Аутизм и нарушения развития, 2017, 15, №2, с.19-31.
10. Никольская, О.С. Баенская, Е.Р., Гусева, И.Е. Задачи и методы коррекционной помощи ребёнку с аутизмом //Консультативная психология и психотерапия. М.: ФГБОУ ВО МГППУ. - 2019. Т.27. №1 с.140-152
11. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста./ Под. ред. Е.А. Стребелевой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 2004. – 164 с.
12. Хаустов, А.В., Красносельская, Е.Л., Хаустова, И.М. Дети с расстройствами аутистического спектра. Протокол педагогического обследования // Практика управления ДОУ. 2014.- №1. – с.32-50 Электронный адрес <https://magistr54.ru/wp-content/uploads/2019/06/protokol-pedagogicheskogo-obsledovanija-a.v.-haustov.pdf>
13. Янушко, Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. - М.: Теровипф, 2004.— 136 с.— (Особый ребенок).
14. Янушко, Е.А. Помогите малышу заговорить! Развитие речи детей 1,5–3 лет. – М.: Тервинф, 2007.

Календарный учебный график на 2023- 2024 учебный год

Муниципальное _____ дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад № _____ г. Челябинска»

ПРИНЯТО:

на заседании педагогического
совета М_ДОУ «ДС № _____
г. Челябинска»
« _____ » _____ 20__ года
Протокол № _____

УТВЕРЖДЕНО:

Заведующий М_ДОУ «ДС № _____
г. Челябинска»
_____/И.О.Ф/
от « _____ » _____ 20__ г. Приказ
№ _____

КАЛЕНДАРНЫЙ УЧЕБНЫЙ ГРАФИК
на 2023- 2024 учебный год

Календарный учебный график

Максимально допустимый объем образовательной нагрузки в течение дня определяется Регламентом занятий ДООУ и соответствует требованиям СанПиН 1.2.3685-21.

Минимальная продолжительность перерыва между занятиями для детей дошкольного возраста составляет 10 минут.

| | |
|---------------------------------|---|
| Продолжительность учебного года | с 01.09.2023г _____ г. по 31.05.2024 г. Учебная неделя 5 дней – 38 учебных недель в году |
| Режим работы | 5 дней в неделю, 12 часов в день с 7.00 до 19.00 |
| Выходные дни | Суббота, воскресенье. Праздничные дни, установленные законодательством Российской Федерации |
| Каникулярные дни | Зимние каникулы - с 01.01 2024 г. по 08.01.2024г Летние каникулы - с 01.06.2024г. по 31.08.2024 г. |
| Адаптационный период | с первого дня посещения ребёнком детского сада в течение 2 недель (с 01.09.2023г. по 16.09.2023г.) |
| Мониторинг | с 01.09.2023г по 11.09.2023 г. |
| Выпуск детей в школу | Май 2024 г. |

Объём учебной нагрузки

| Максимальное количество и продолжительность образовательной деятельности (ОД) в течение дня / недели | Возрастная группа | Количество в день | Продолжительность в минутах | Минимальный перерыв между ОД | Объём нагрузки в день в минутах | Объём нагрузки в неделю не более | Количество занятий в неделю |
|--|--------------------------|--|-----------------------------|------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|-----------------------------|
| | младшая группа (3-4г) | 1 половина дня – 2 | 15 | 10 | 30 | 2 часа 30 мин | 10 |
| | средняя группа (4-5лет) | 1 половина дня – 2 | 20 | 10 | 40 | 3 часа 20 мин | 10 |
| | старшая группа (5-6 лет) | 1 половина дня – 2 2 половина дня – 1 | 25 | 10 | 50 (3 дня) 75 (2 дня) | 5 часов | 12 |

| | | | | | | | |
|-------------------------------|---|--|----|----|----|-------------------|----|
| | подготовительная группа (6-7 лет) | 1 половина дня – 2-3 2 половина дня – 1 | 30 | 10 | 90 | 7 часов 30 мин | 14 |
| Дни/Неделя открытого общения | Вторая неделя октября для всех групп (кроме младших групп) | | | | | | |
| Летний оздоровительный период | с 01.06.2024 г. по 31.08.2024 г. _____ для всех групп. Проводятся только занятия по физическому и художественно-эстетическому развитию | | | | | | |
| | Летние каникулы - с 01.06.2024г. по 31.08.2024 г. | | | | | | |

Учебный план на _____ учебный год

Муниципальное _____ дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад № _____ г. Челябинска»

Принято на заседании
Педагогического совета
«___» _____ 2023г
протокол № _____
Приказ № _____ от _____ 2023г

Утверждаю
заведующий М____ДОУ
«ДС № _____ г. Челябинска»

УЧЕБНЫЙ ПЛАН на 202__ - 202__ учебный год

Муниципальное _____ дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № _____ города Челябинска» осуществляет реализацию основной образовательной программы дошкольного образования в группах комбинированной и компенсирующей направленности.

Педагогические мероприятия с детьми с РАС осуществляются в соответствии с Федеральной адаптированной образовательной программой дошкольного образования для обучающихся с ОВЗ (далее - ФАОП ДО для ОВЗ) и Федеральной образовательной программой дошкольного образования (далее - ФОП ДО) и возрастными периодам.

Образовательная деятельность организуется и проводится педагогами в МБДОУ в соответствии с содержанием адаптированной образовательной программой для обучающихся с РАС.

Учебный план является нормативным актом образовательного учреждения, устанавливающим регламент образовательной деятельности и объем учебного времени.

Объем образовательной нагрузки в течение недели определен в соответствии с санитарно-эпидемиологическими требованиями СанПиН СанПиН 1.2.3685-21 к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций.

Образовательная деятельность, требующая повышенной познавательной активности и умственной нагрузки детей, проводится только в первой половине дня и в дни наиболее высокой работоспособности детей (вторник, среда). Также строго регулируется сочетание видов образовательной деятельности, с целью профилактики утомления детей.

Учебный план ДОУ 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 1.2.3685-21.

Но обязательно должны быть предусмотрены занятия по коррекции социально-коммуникативных и поведенческих трудностей развития, обучающихся с РАС.

В Учебном плане предусмотрены **инвариантная часть** (обязательная) и **вариативная часть** (модульная) для обучающихся раннего возраста с риском формирования РАС и для обучающихся дошкольного возраста, а также *содержание национально-регионального компонента дошкольного образования, которое возможно планировать на основном и пропедевтических этапах* дошкольного образования на основе интеграции с содержанием образовательных областей.

Организационной основой реализации основной образовательной программы дошкольного образования в группах компенсирующей направленности М_ДОУ «ДС № _____ г. Челябинска» является Календарь тематических недель (событий, проектов, игровых обучающих ситуаций и т.п.).

Календарь тематических недель по возрастным группам 2023-2024 учебный

| № п/п | неделя | вторая группа раннего возраста | младшая | средняя | старшая | подготовительная к школе |
|-------|-----------------|--------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|---|
| 1 | 1 сен (1-8) | Детский сад | Здравствуй, детский сад | День знаний | День знаний | День знаний |
| 2 | 1-2 сен (11-15) | Мой дом | Мой дом, мой город Диагностика | Мой дом, мой город Диагностика | Мой город, моя страна Диагностика | Мой город, моя страна, моя планета Диагностика |
| 3 | 3 сен (18-22) | Наш детский сад Диагностика | Наш детский сад | Наш детский сад | Наш детский сад | Наш детский сад |
| 4 | 4 сен (25-29) | Наш детский сад | Наш детский сад | Наш детский сад | Моя страна | Моя планета |

| | | | | | | |
|----|-----------------|--------------------------|--------------------------|--|--|--|
| | | Диагностика | | | | |
| 5 | 1 окт (2-6) | Краски осени | Краски осени | Краски осени | Краски осени | Краски осени |
| 6 | 2 окт (9-13) | Краски осени | Краски осени | Краски осени | Краски осени | Краски осени |
| 7 | 3 окт (16-20) | Урожай | Урожай | Урожай | Урожай | Урожай |
| 8 | 4-5 окт (23-3) | Кто как готовится к зиме | Кто как готовится к зиме | Кто как готовится к зиме | Кто как готовится к зиме | Кто как готовится к зиме |
| 9 | 1 ноя (6-10) | Дружба | Дружба | Дружба | Дружба. День народного единства | Дружба. День народного единства |
| 10 | 2 ноя (13-17) | Я - человек | Я - человек | Я - человек | Я - человек | Я - человек |
| 11 | 3 ноя (20-24) | Мир вещей | Мир вещей | Мир вещей | Мир вещей | Мир вещей |
| 12 | 4 ноя (27-1) | Наш быт | Наш быт | Наш быт | Наш быт | Наш быт |
| 13 | 1 дек (4-8) | Здравствуй зимушка-зима | Здравствуй зимушка-зима | Здравствуй зимушка-зима | Здравствуй зимушка-зима | Здравствуй зимушка-зима |
| 14 | 2 дек (11-15) | Здравствуй зимушка-зима | Здравствуй зимушка-зима | Здравствуй зимушка-зима | Здравствуй зимушка-зима | Здравствуй зимушка-зима |
| 15 | 3 дек (18-22) | Новогодний калейдоскоп | Новогодний калейдоскоп | Новогодний калейдоскоп: мастерская Деда Мороза | Новогодний калейдоскоп: мастерская Деда Мороза | Новогодний калейдоскоп: мастерская Деда Мороза |
| 16 | 4 дек (25-29) | Зимние праздники и | Зимние праздники и | Зимние праздники и | Зимние праздники и | Зимние праздники и |
| 17 | 2 янв (9-12) | Зимние праздники и | Зимние праздники и | Зимние праздники и | Зимние праздники и | Зимние праздники и |
| 18 | 3-4 янв (15-26) | В гостях у сказки | В гостях у сказки | В гостях у сказки | В гостях у сказки | В гостях у сказки. Библиотека |
| 19 | 5 янв (29-2) | Этикет: | Этикет | Этикет | Этикет | Этикет |
| 20 | 1 фев (5-9) | Животные | Животные и птицы | Домашние животные | Животные нашей страны | Животный мир планеты |
| 21 | 2 фев (12-16) | Мои друзья | Добрые дела | Миром правит доброта | Миром правит доброта | Миром правит доброта |
| 22 | 3 фев (19-22) | Наши защитники | Наши защитники | Наши защитники | Наши защитники | Наши защитники |
| 23 | 4 фев (26-29) | Мамин день | Женский день | Женский день. | Женский день | Женский день |
| 24 | 1 март (1-7) | Моя мама | Женский день | Женский день. | Женский день | Женский день |
| 25 | 2 март (11-15) | Азбука безопасности | Азбука безопасност и | Азбука безопасности | Азбука безопасности | Азбука безопасности |

| | | | | | | |
|----|---------------------|----------------------------|----------------------------|---------------------------------|------------------------------|--|
| 26 | 3-4 март (18-29) | Весна шагает по планете | Весна шагает по планете | Весна шагает по планете | Весна шагает по планете | Весна шагает по планете |
| 27 | 1 апр (1-5) | Театр | Театр. Цирк | Театр. Цирк. | Волшебный мир искусства | Волшебный мир искусства |
| 28 | 2 апр (8-12) | Транспорт | Транспорт | Транспорт: воздушный транспорт. | Космос | Космос |
| 29 | 3 апр (15-19) | Мамины помощники | Мамины помощники | Приведём планету в порядок | Приведём планету в порядок | Приведём планету в порядок |
| 30 | 4 апр (22-26) | Народная игрушка | Народная игрушка | Народная культура и традиции | Народная культура и традиции | Народная культура и традиции |
| 31 | 1 май (29-3) | Народная игрушка | Народная игрушка | Народная культура и традиции | Народная культура и традиции | Народная культура и традиции |
| 32 | 2 май (6-10) | День Победы | День Победы | День Победы | День Победы | День Победы |
| 33 | 3-4 май (13-24) | Мир природы | Мир природы | Мир природы | Мир природы | Мир природы |
| 34 | 5 май (27-31) | Вот какие мы стали большие | Вот какие мы стали большие | Вот какие мы стали большие | Вот какие мы стали большие | До свидания, детский сад! Здравствуй школа |
| 35 | 1 июнь (3-7) | Здравствуй лето! | Здравствуй лето! | Здравствуй лето! | Здравствуй лето! | Здравствуй лето! |
| 36 | 2-3 июнь (10-21) | Быть здоровыми хотим! | Быть здоровыми хотим! | Быть здоровыми хотим! | Быть здоровыми хотим! | Быть здоровыми хотим! |
| 37 | 4 июнь (24-28) | Цветы | Цветы | Цветы | Цветы | Цветы |
| 38 | 1 июль (1-5) | Певчие птицы | Певчие птицы | Певчие птицы | Певчие птицы | Певчие птицы |
| 39 | 2 июль (8-12) | Насекомые | Насекомые | Насекомые | Насекомые | Насекомые |
| 40 | 3 июль (15-19) | Вместе весело шагать! | Вместе весело шагать! | Вместе весело шагать! | Вместе весело шагать! | Вместе весело шагать! |
| 41 | 4 июль (22-26) | Лес полон загадок | Лес полон загадок | Лес полон загадок | Лес полон загадок | Лес полон загадок |
| 42 | 5 июль (29-2) | Здоровей-ка | Здоровей-ка | Здоровей-ка | Здоровей-ка | Здоровей-ка |
| 43 | 1 август (5-9) | Животные леса | Животные леса | Животные леса | Животные леса | Животные леса |
| 44 | 2 август (12-16) | Волшебница вода | Волшебница вода | Край озёр | Край озёр | Край озёр |
| 45 | 3 август (19-23) | Маленькие исследователи | Маленькие исследователи | Маленькие исследователи | Маленькие исследователи | Маленькие исследователи |
| 46 | 4 август (26-30) | Азбука безопасности | Азбука безопасности | Азбука безопасности | Азбука безопасности | Азбука безопасности |

В режиме дня каждой группы определяется время проведения образовательной деятельности по расписанию в соответствии с «Санитарно-эпидемиологических требованиями к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи» СП 2.4.3648-20 и «Гигиеническими нормативами и требованиями к обеспечению безопасности и (или) безвредности факторов среды обитания» СанПиН 1.2.3685-21.

При организации образовательной деятельности предусматривается проведение физкультминуток во время занятий, гимнастики для глаз, обеспечивается контроль за осанкой, в том числе, во время рисования и использования электронных средств обучения.

В соответствии с ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации» (ст.58) промежуточная и итоговая аттестация обучающихся по образовательным программам дошкольного образования не проводится.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования в ДОУ проводится оценка индивидуального развития детей. Такая оценка производится педагогическим работником *в рамках педагогической диагностики (оценки индивидуального развития детей дошкольного возраста, связанной с оценкой эффективности педагогических действий и лежащей в основе их дальнейшего планирования) в начале учебного года (сентябрь).*

Результаты *педагогической диагностики* (мониторинга) могут использоваться исключительно для решения следующих задач:

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

Формы мониторинга – наблюдение за ребенком, беседы, ситуативные разговоры, анализ продуктов детской деятельности.

Инвариантная часть (обязательная) для обучающихся раннего возраста с повышенным риском формирования РАС

| Направления КРР Содержание | Возрастные группы | | | Специалист |
|---|---|----------------------|-----------------|--|
| | 1г. - 1,6 м. неделя | 1,6 м.- 2г неделя | 2-3 г неделя | |
| 1.Развитие эмоциональной сферы: <i>1.1. Установление эмоционального контакта</i> <i>1.2. Формирование способности эмоционального взаимодействия с другими людьми и окружающим миром в целом</i> <i>1.3.Использование аффективно значимой цели в качестве фактора, организующего поведение</i> | Реализуется в совместной деятельности, в ходе режимных моментов Индивидуальные игровые музыкальные занятия (2 занятия) | | | педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, воспитатель, музыкальный руководитель |
| 2.Развитие сенсорно-перцептивной сферы: <i>2.1. Зрительное восприятие</i> <i>2.2. Слуховое восприятие</i> <i>2.3. Тактильное и кинестетическое восприятие</i> <i>2.4. Восприятие вкуса</i> <i>2.5. Восприятие запаха</i> <i>2.6. Формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина)</i> | Индивидуальные игры-занятия с дидактическими материалами на развитие сенсорно-перцептивной сферы: (1/1 занятие, всего 2 занятия) | | | учитель-дефектолог / учитель-логопед |

| | | |
|--|--|---|
| 2.7. <i>Формирование полисенсорного восприятия</i> | | |
| 3.Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности | Реализуется в совместной деятельности, в ходе игровых индивидуальных занятий | учитель-дефектолог, учитель-логопед |
| 4.Формирование и развитие коммуникации: 4.1. <i>Формирование потребности в коммуникации</i> 4.2. <i>Развитие взаимодействия ребенка с педагогическим работником и другими детьми</i> 4.3. <i>Развитие основ социального поведения (предпосылок учебного поведения, профилактика / коррекция проблемного поведения)</i> | Реализуется в совместной деятельности, в ходе режимных моментов, индивидуальных игровых занятий | педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, воспитатель |
| 5.Речевое развитие 5.1. <i>Развитие потребности в общении</i> 5.2. <i>Развитие понимания речи</i> 5.3. <i>Развитие экспрессивной речи, в том числе средствами невербальной коммуникации</i> | Индивидуальные игровые занятия по развитию речи (2 занятия) | учитель-логопед / учитель-дефектолог |
| 6.Профилактика формирования проблем поведения 6.1. <i>Коррекция стереотипий</i> 6.2. <i>Общий алгоритм работы со стереотипиями в раннем возраст</i> | Реализуется в совместной деятельности, в ходе режимных моментов, игровых индивидуальных занятий | педагог-психолог |
| 7.Развитие двигательной сферы и физическое развитие 7.1. <i>Формирование предметно-манипулятивной деятельности-</i> 7.2. <i>Формирование предметно практических действий</i> | Индивидуальные игры-занятия с дидактическими материалами (действия с материалами и с предметами) (1 занятие) | учитель-дефектолог / учитель-логопед *воспитатель |
| 7.3 <i>Общефизическое развитие</i> 7.4. <i>Подвижные игры</i> 7.5. <i>Плавание</i> | Индивидуальные игровые физкультурные занятия (2 занятия) | инструктор по физ. культуре, *воспитатель |
| 7.6. <i>Формирование произвольного подражания и предпосылок игровой деятельности</i> | Индивидуальные игровые занятия (обучение игре с сюжетными игрушками) (1 занятие) | учитель-дефектолог / учитель-логопед |
| 8.Формирование навыков самообслуживания и бытовых навыков | Реализуется в совместной деятельности, в ходе режимных моментов | воспитатель |
| 9.Формирование навыков самостоятельности | Реализуется в совместной деятельности, в ходе режимных моментов, игровых занятий | воспитатель учитель-дефектолог, учитель-логопед |

| | | | | |
|-----------------------|----|----|----|--|
| Всего в неделю | 10 | 10 | 10 | |
|-----------------------|----|----|----|--|

* реализация содержания раздела программы осуществляется воспитателем в процессе режимных моментов и самостоятельной деятельности детей

Вариативная часть (модульная) для обучающихся раннего возраста с повышенным риском формирования РАС

Периодичность планирования образовательной деятельности в ходе режимных моментов

| | | | | |
|---|--|-----------|-----------|-----------|
| <i>Коррекция социально-коммуникативных и поведенческих трудностей развития детей</i> | Ежедневно на основе содержания индивидуальной программы КРР (педагог-психолог) | | | |
| Развитие эмоциональной сферы | ежедневно | ежедневно | ежедневно | ежедневно |
| Формирование и развитие коммуникации | ежедневно | ежедневно | ежедневно | ежедневно |
| Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности | ежедневно | ежедневно | ежедневно | ежедневно |
| Профилактика формирования проблем поведения | ежедневно | ежедневно | ежедневно | ежедневно |
| Развитие двигательной сферы и физическое развитие | ежедневно | ежедневно | ежедневно | ежедневно |
| Формирование навыков самообслуживания и бытовых навыков | ежедневно | ежедневно | ежедневно | ежедневно |
| Формирование навыков самостоятельности | ежедневно | ежедневно | ежедневно | ежедневно |
| Чтение потешек, прибауток, сказок (художественной литературы) | ежедневно | ежедневно | ежедневно | ежедневно |
| Самостоятельная деятельность детей | | | | |
| Активное бодрствование детей (игры, предметная деятельность) 1-2 года (9.00-9.30.) (1-1,6м. 13.00-14.30) 1,6м.-16.00-17.00) | ежедневно | ежедневно | ежедневно | ежедневно |
| Игры, самостоятельная деятельность детей (2-3 года) (9.00-9.30; 16.00-16.30.) | ежедневно | ежедневно | ежедневно | ежедневно |
| Оздоровительная работа | | | | |
| Утренняя гимнастика | ежедневно | ежедневно | ежедневно | ежедневно |
| Оздоровительные и гигиенические процедуры | ежедневно | ежедневно | ежедневно | ежедневно |
| Прогулка | ежедневно | ежедневно | ежедневно | ежедневно |

Расписание занятий на группе раннего возраста с повышенным риском формирования РАС

Согласно режиму дня, с каждым ребенком в возрасте от 1 года до 1,5 лет проводятся 2 индивидуальных занятия **во вторую половину дня с 13.00. Длительность каждого индивидуального занятия - 10 минут.** Проводят занятия с каждым ребенком музыкальный руководитель, физ. инструктор в музыкальном или физкультурном зале. Учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог проводят занятия в кабинете специалиста. С остальными детьми работает воспитатель на группе.

С детьми в возрасте с 1,5 лет до 2 лет и с 2 лет до 3 лет учитель-дефектолог, учитель-логопед, музыкальный руководитель, физ. инструктор проводят индивидуальные занятия с каждым ребенком **в первую половину дня** в кабинете специалиста (зал). **Длительность каждого занятия - 10 минут.** С остальными детьми на группе работает воспитатель на группе.

На следующее индивидуальное занятие ребенок идет к другому специалисту после 10 минутного перерыва.

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

| Индивидуальные игровые занятия | ФИ. Ребенка (возраст 2-3 года) Время проведения инд. занятия | Место проведения |
|---|--|---------------------------------------|
| Понедельник | | |
| 1. Дидактическая игра (сенсорно-перцептивная сфера) | 1-й ребенок 9.30-9.40 2-й ребенок 9.40-9.50 3-й ребенок 9.50-10.00 4-й ребенок 10.00-10.10 5-й ребенок 10.10-10.20 | Кабинет учителя дефектолога |
| 2. Физкультурное | 3-й ребенок 9.30-9.40 1-й ребенок 9.50-10.00 2-й ребенок 10.00-10.10 4-й ребенок 10.20-10.30 5-й ребенок 10.30-10.40 | Физкультурный зал (групповая комната) |
| Вторник | | |
| 1. Развитие речи | 1-й ребенок 9.30-9.40 2-й ребенок 9.40-9.50 3-й ребенок 9.50-10.00 4-й ребенок 10.00-10.10 5-й ребенок 10.10-10.20 | Кабинет учителя-логопеда |
| 2. Музыкальное | 3-й ребенок 9.30-9.40 1-й ребенок 9.50-10.00 2-й ребенок 10.00-10.10 4-й ребенок 10.20-10.30 5-й ребенок 10.30-10.40 | Музыкальный зал |
| Среда | | |
| 1. Игра с сюжетными игрушками | 1-й ребенок 9.30-9.40 2-й ребенок 9.40-9.50 3-й ребенок 9.50-10.00 | Кабинет учителя дефектолога |

| | | |
|---|--|--|
| | 4-й ребенок 10.00-10.10 5-й ребенок 10.10-10.20 | |
| 2.Физкультурное | 3-й ребенок 9.30-9.40 1-й ребенок 9.50-10.00 2-й ребенок 10.00-10.10 4-й ребенок 10.20-10.30 5-й ребенок 10.30-10.40 | Физкультурный зал (групповая комната)з |
| Четверг | | |
| 1.Развитие речи | 1-й ребенок 9.30-9.40 2-й ребенок 9.40-9.50 3-й ребенок 9.50-10.00 4-й ребенок 10.00-10.10 5-й ребенок 10.10-10.20 | Кабинет учителя- логопеда |
| 2.Предметная деятельность (действия с предметами и материалами) | 3-й ребенок 9.30-9.40 1-й ребенок 9.50-10.00 2-й ребенок 10.00-10.10 4-й ребенок 10.20-10.30 5-й ребенок 10.30-10.40 | Кабинет учителя- дефектолога |
| Пятница | | |
| 1.Дидактическая игра (сенсорно- перцептивная сфера) | 1-й ребенок 9.30-9.40 2-й ребенок 9.40-9.50 3-й ребенок 9.50-10.00 4-й ребенок 10.00-10.10 5-й ребенок 10.10-10.20 | Кабинет учителя- логопеда |
| 2.Музыкальное | 3-й ребенок 9.30-9.40 1-й ребенок 9.50-10.00 2-й ребенок 10.00-10.10 4-й ребенок 10.20-10.30 5-й ребенок 10.30-10.40 | Музыкальный зал |
| Ежедневно (Понедельник, среда, пятница) | | |
| <i>Коррекция</i> социально- коммуникативных и поведенческих трудностей развития детей | После индивидуальных игровых занятий у специалистов на основе результатов диагностики и по запросу педагогов | Кабинет педагога- психолога |

Инвариантная часть (обязательная) для обучающихся дошкольного возраста

| Направлен ия развития | Образовательные области | Возрастные группы | | | |
|--------------------------|----------------------------|---------------------------|------------------------|---------------------------|----------------------------|
| | | 6-7 лет неделя/ год | 5-6 лет неделя/ год | 4-5 лет неделя/ год | 3-4 года неделя/ год |
| Физическое развитие» | Физическая культура | 3/111 | 3/111 | 3/111 | 3/111 |

| | | | | | |
|-------------------------------------|---|---|-----------|-----------|-----------|
| Социально-коммуникативное развитие | Социально-коммуникативное развитие» | Реализуется в совместной деятельности, в ходе режимных моментов, в ходе построения предметно-пространственной среды и через интеграцию образовательных областей | | | |
| Познавательное развитие | Формирование математических представлений | 2/2/74 | 1/37 | 1/37 | 1/37 |
| | Ознакомление с окружающим миром | 2/2/74 | 1/37 | 1/37 | 1/37 |
| Речевое развитие | Речевое развитие | 1/37 | 2/74 | 1/37 | 1/37 |
| | Подготовка к обучению грамоте | 2/74 | 1/37 | - | - |
| Художественно-эстетическое развитие | рисование | 1/37 | 1/37 | 1/37 | 1/37 |
| | лепка | 0,5/19 | 0,5/19 | 0,5/19 | 0,5/19 |
| | аппликация | 0,5/19 | 0,5/19 | 0,5/19 | 0,5/19 |
| | музыкальная деятельность | 2/74 | 2/74 | 2/74 | 2/74 |
| Всего в неделю | | 14 | 12 | 10 | 10 |

Вариативная часть (модульная) для обучающихся дошкольного возраста

Периодичность планирования образовательной деятельности в ходе режимных моментов

| | | | | |
|--|---|-----------|-----------|-----------|
| <i>Коррекция</i> социально-коммуникативных и поведенческих трудностей развития детей | Ежедневно на основе содержания индивидуальной программы планов по речевой коррекции | | | |
| Чтение художественной литературы | ежедневно | ежедневно | ежедневно | ежедневно |
| Игровая деятельность | ежедневно | ежедневно | ежедневно | ежедневно |
| Общение при проведении режимных моментов | ежедневно | ежедневно | ежедневно | ежедневно |
| Дежурства | ежедневно | ежедневно | ежедневно | ежедневно |
| Прогулки | ежедневно | ежедневно | ежедневно | ежедневно |
| Самостоятельная деятельность детей | | | | |
| Игра | ежедневно | ежедневно | ежедневно | ежедневно |
| Познавательно-исследовательская деятельность | ежедневно | ежедневно | ежедневно | ежедневно |
| Деятельность в центрах (уголках) развития | ежедневно | ежедневно | ежедневно | ежедневно |
| Конструктивно-модельная деятельность | ежедневно | ежедневно | ежедневно | ежедневно |

| Оздоровительная работа | | | | |
|---------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Утренняя гимнастика | ежедневно | ежедневно | ежедневно | ежедневно |
| Комплексы закаливающих процедур | ежедневно | ежедневно | ежедневно | ежедневно |
| Гигиенические процедуры | ежедневно | ежедневно | ежедневно | ежедневно |

Карта индивидуального сопровождения развития ребенка. (Индивидуальный коррекционно-развивающий (образовательный) маршрут ребенка. Документация ППк ДОУ)

I. Общие сведения

ФИО ребенка _____
 Дата рождения _____
 Домашний адрес _____
 телефон _____
 Дата поступления в образовательное учреждение _____

II. Краткие сведения о семье

ФИО матери, возраст, образование, род занятий в настоящее время

ФИО отца, возраст, образование, род занятий в настоящее время

С кем проживает ребёнок _____

Состав и структура семьи: _____

III. Коллегиальное заключение психолого-педагогической комиссии (ПМПк)

(Заполняется разделы 3.1 и 3.2. на основе заключения ПМПк)

от " _____ " _____ 20 ____ г

3.1. Предоставление специальных условий воспитаннику с ОВЗ

| | |
|--|--|
| Образовательная программа | |
| | |
| | |
| Предоставление услуг ассистента (помощника) | |
| | |
| Специальные методы обучения | |
| Специальные учебные пособия | |
| Специальные технические средства | |
| Организация пространства | |
| Рекомендованные индивидуальной программы реабилитации/абилитации (ИПРА) средства реабилитации (срок) | |

3.2. Психолого-педагогический статус ребёнка

| Специалисты ПМПк: направления коррекционной работы | |
|---|--|
| Педагог-психолог | |
| | |
| | |
| Учитель-дефектолог | |
| | |
| | |

| | |
|--|--|
| Учитель-логопед | |
| | |
| | |
| Срок проведения обследования с целью подтверждения ранее данных комиссией рекомендаций | |
| | |
| | |

IV. Коллегиальное заключение психолого-педагогического консилиума (ППК) ДОО

(Заполняется в начале каждого учебного года по результатам диагностики ребенка специалистами дошкольного учреждения: учителем-дефектологом, учителем-логопедом, педагогом-психологом, инструктором-методистом ЛФК, медицинскими работниками (при наличии лицензии на проведение лечебных мероприятий в условиях ДОО

ФИО ребенка _____

| Учебный год: Дата _____ № _____ _____ протокола | Учебный год: Дата _____ № _____ _____ протокола. | Учебный год: Дата _____ № _____ _____ протокола |
|--|--|---|
| Учитель-дефектолог. Этап дошкольного образования | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| Ф.И.О. учителя-дефектолога | Ф.И.О. учителя-дефектолога | Ф.И.О. учителя-дефектолога |
| Дата _____ Подпись _____ | Дата _____ Подпись _____ | Дата _____ Подпись _____ |
| Учитель-логопед <i>Логопедическое заключение: уровень речевого развития</i> | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| Ф.И.О. учителя-логопеда. | Ф.И.О. учителя-логопеда | Ф.И.О. учителя-логопеда |
| Дата _____ Подпись _____ | Дата _____ Подпись _____ | Дата _____ Подпись _____ |
| Психолог-педагог <i>Психологическое заключение</i> | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| Ф.И.О. педагога-психолога | Ф.И.О. педагога-психолога | Ф.И.О. педагога-психолога |
| Дата _____ Подпись _____ | Дата _____ Подпись _____ | Дата _____ Подпись _____ |
| Педиатр. <i>Группа здоровья/инвалидность</i> | | |
| | | |
| | | |
| Ф.И.О. педиатра | Ф.И.О. педиатра | Ф.И.О. педиатра |
| | | |

| | | |
|--|-----------------------------|-----------------------------|
| Дата _____ Подпись _____ | Дата _____ Подпись _____ | Дата _____ Подпись _____ |
| Невролог (при наличии медицинского работника в штатном расписании ДОО) | | |
| | | |
| | | |
| Ф.И.О. невролога | Ф.И.О. невролога | Ф.И.О. невролога |
| | | |
| Дата _____ Подпись _____ | Дата _____ Подпись _____ | Дата _____ Подпись _____ |
| Психиатр (при наличии медицинского работника в штатном расписании ДОО) | | |
| | | |
| | | |
| Ф.И.О. психиатра | Ф.И.О. психиатра | Ф.И.О. психиатра |
| Дата _____ Подпись _____ | Дата _____ Подпись _____ | Дата _____ Подпись _____ |
| Инструктор методист ЛФК. <i>Двигательные нарушения и их выраженность; Тяжесть ограничений жизнедеятельности</i> | | |
| | | |
| | | |
| Ф.И.О. специалиста | Ф.И.О. специалиста | Ф.И.О. специалиста |
| Дата _____ Подпись _____ | Дата _____ Подпись _____ | Дата _____ Подпись _____ |

V. Основные направления и рекомендации по реализации индивидуального образовательного маршрута обучающегося с РАС

(Каждый специалист консилиума ДОО на основе результатов диагностического изучения в начале учебного года разрабатывает рекомендации, обосновывает этап образования, **режим** образовательной нагрузки (щадящий, средний, нормальный), **регламент** (количество индивидуальных занятий в неделю, время групповых и подгрупповых занятий), с учетом возможностей ребенка, а также по улучшению полученных результатов обучения и воспитания на конец учебного года.)

Рекомендации являются основными разделами индивидуального коррекционно-развивающего плана или индивидуальной программы коррекционно-развивающей работы (ИПКРР) с ребенком, который разрабатывается специалистами ДОО, в соответствии с их специальностью и специализацией, а именно по педагогической, логопедической, психологической и другим видам коррекции и являются их обязательной документацией).

5.1. Педагогическая коррекция

Ф.И. ребенка _____

| | | |
|---|---------------------|---------------------|
| Учебный год: | Учебный год: | Учебный год: |
| Основные направления и задачи педагогической коррекции (из педагогического заключения) Рекомендуемый этап дошкольного образования | | |
| | | |
| | | |
| | | |

| | | |
|---|----------------------------|----------------------------|
| | | |
| | | |
| Индивидуальные занятия. <i>Регламент</i> | | |
| | | |
| Подгрупповые занятия. <i>Регламент</i> | | |
| | | |
| Режим образовательной нагрузки (<i>щадящий, средний, нормальный</i>) | | |
| | | |
| Динамика развития. Рекомендации по улучшению полученных результатов обучения и воспитания | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| Ф.И.О. учителя дефектолога | Ф.И.О. учителя дефектолога | Ф.И.О. учителя дефектолога |
| Дата _____ | Дата _____ | Дата _____ Подпись |
| Подпись | Подпись | |

5.2. Психологическая коррекция

Ф.И. ребенка _____

| | | |
|--|--------------|--------------|
| Учебный год: | Учебный год: | Учебный год: |
| Основные задачи, рекомендации по <i>коррекции</i> социально-коммуникативных и поведенческих трудностей развития обучающегося. <i>Регламент</i> | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| Основные задачи групповой игротерапии. <i>Регламент</i> | | |
| | | |
| | | |
| Заключение (<i>рекомендации по улучшению полученных результатов</i>) | | |
| | | |
| Ф. И.О. педагога-психолога. Подпись | | |
| Дата _____ | Дата _____ | Дата _____ |
| Примечание | | |
| | | |
| | | |

5.3. Логопедическая коррекция

Ф.И. ребенка _____

| | | |
|--|------------------------|------------------------|
| Учебный год: 2021-2022 | Учебный год: 2022-2023 | Учебный год: 2023-2024 |
| Основные направления и задачи по речевому развитию | | |
| | | |
| | | |
| | | |

| | | |
|--|------------|------------|
| | | |
| | | |
| | | |
| Индивидуальные занятия <i>Регламент</i> | | |
| | | |
| | | |
| Подгрупповые занятия <i>Регламент</i> | | |
| | | |
| | | |
| Итоги логопедической коррекции (рекомендации по улучшению полученных результатов) | | |
| | | |
| | | |
| Заключение (рекомендации по улучшению полученных результатов обучения и воспитания) | | |
| | | |
| | | |
| Ф.И.О. учителя-логопеда. Подпись | | |
| Дата _____ | Дата _____ | Дата _____ |
| Примечание | | |
| | | |

5.4. Медицинская коррекция (при наличии медицинских работников в штатном расписании ДОУ)

Ф.И. ребенка _____

| | | |
|---|---|---|
| Учебный год: | Учебный год: | Учебный год: |
| Группа здоровья/инвалидность | | |
| | | |
| Фронтальные виды лечебно-оздоровительной работы. <i>Регламент</i> | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| Дополнительные (индивидуальные) назначения. <i>Регламент</i> | | |
| | | |
| | | |
| Итоги медицинской коррекции (конец уч. года). (Рекомендации по улучшению полученных результатов) | | |
| | | |
| | | |
| Ф.И.О. ответственного за медицинскую деятельность | Ф.И.О. ответственного за медицинскую деятельность | Ф.И.О. ответственного за медицинскую деятельность |
| | | |
| Дата _____ Подпись | Дата _____ Подпись | Дата _____ Подпись |

5.5. Коррекция двигательных нарушений (ЛФК) (при наличии данного специалиста в ДОО)

Ф.И. ребенка _____

| Учебный год: | Учебный год: | Учебный год: |
|--|----------------------------------|----------------------------------|
| Двигательные нарушения и их выраженность; тяжесть ограничений жизнедеятельности | | |
| | | |
| <i>Индивидуальные занятия Регламент</i> | | |
| | | |
| Ортопедический режим. Рекомендации | | |
| | | |
| Итоги работы (конец уч. года) (Рекомендации по улучшению полученных результатов) | | |
| | | |
| Ф.И.О. инструктора-методиста ЛФК | Ф.И.О. инструктора-методиста ЛФК | Ф.И.О. инструктора-методиста ЛФК |
| Дата _____ Подпись _____ | Дата _____ Подпись _____ | Дата _____ Подпись _____ |

5.6. Взаимодействие с семьёй ребенка. Основные направления работы

Ф.И.О. ребенка _____

| Учебный год:2021-2022 | Учебный год:2022-2023 | Учебный год:2023-2024 |
|---|-----------------------------|-----------------------------|
| Диагностика внутрисемейных взаимоотношений <i>Психологическое консультирование</i> | | |
| | | |
| Ф.И.О педагога-психолога | Ф.И.О педагога-психолога | Ф.И.О педагога-психолога |
| Дата _____ Подпись _____ | Дата _____ Подпись _____ | Дата _____ Подпись _____ |
| <i>Психологическая помощь</i> | | |
| Психотерапевтическая беседа. Тема | | |
| | | |
| Групповые психотерапевтические тренинги с родителями. Тема | | |
| | | |
| Ф.И.О педагога-психолога | Ф.И.О педагога-психолога | Ф.И.О педагога-психолога |
| Дата _____ | Дата _____ | Дата _____ |

| | | |
|---|----------------------------|----------------------------|
| Подпись | Подпись | Подпись |
| Позитивный опыт семейного воспитания, с которым они могли бы поделиться с другими родителями. Интересы, запросы, потребности, пожелания родителей <i>(после собеседования с родителями)</i> | | |
| | | |
| | | |
| Ф.И.О. учителя-дефектолога | Ф.И.О. учителя-дефектолога | Ф.И.О. учителя-дефектолога |
| | | |
| Дата _____ Подпись | Дата _____ Подпись | Дата _____ Подпись |

VI. Утверждение коррекционно-развивающего маршрута ребенка членами ППк ДОО

| | | |
|---|---|---|
| Учебный год: | Учебный год: | Учебный год: |
| Дата. № протокола ППк | Дата. № протокола ППк | Дата. № протокола ППк |
| № _____ От " " " | № _____ От " " " | № _____ От " " " |
| Подписи: Председатель ППк _____ Ответственный за коррекционно-развивающую работу на группе _____ | Подписи: Председатель ППк _____ Ответственный за коррекционно-развивающую работу на группе _____ | Подписи: Председатель ППк _____ Ответственный за коррекционно-развивающую работу на группе _____ |
| Члены ППк: | Члены ППк: | Члены ППк: |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

VII. Ознакомление родителей (законных представителей) с коррекционно-развивающим маршрутом ребенка

| | | |
|--|---|---|
| Учебный год: | Учебный год: | Учебный год: |
| Ф.И.О. родителей (законных представителей) с содержанием коррекционно-образовательного маршрута | | |
| | | |
| | | |
| Согласен (на): Согласен (на) частично: Не согласен (на) с пунктами: | Согласен (на): Согласен (на) частично: Не согласен (на) с пунктами: | Согласен (на): Согласен (на) частично: Не согласен (на) с пунктами: |
| Дата _____ Подпись | Дата _____ Подпись | Дата _____ Подпись |

Приложение 13

Структура индивидуальной программы реабилитации/абилитации (ИПРА) ребенка инвалида

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение
«Детский сад № _____ г. Челябинска»

Согласовано с родителями (законными представителями) воспитанника
_____/_____
« ____ » _____ 20 ____ г.

Коллегиальное заключение ПМПК (при наличии)
от _____ № _____

План мероприятий ИПРА по психолого-педагогическому сопровождению воспитанника с инвалидностью

Ф.И.О. ребенка _____

Дата рождения _____

Срок реализации ИПРА с _____ до _____

Срок отчёта _____

| № | Наименование мероприятия | Исполнитель мероприятия | Сроки исполнения мероприятия | Отметка о выполнении/ невыполнении, причины |
|--|--|---|------------------------------|---|
| Обучение по образовательной программе. | | | | |
| Организация специальных условий для получения образования | | | | |
| 1. | Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования для детей с ТМНР | Администрация образовательной организации | с _____ до _____ | |
| 2. | Специальные педагогические условия для получения образования | Администрация образовательной организации | с _____ до _____ | |
| 3. | Оснащение кабинетов необходимым оборудованием | Администрация образовательной организации | с _____ до _____ | |
| 4. | Создание безбарьерной среды | Администрация образовательной организации | с _____ до _____ | |
| Психолого-педагогическая помощь и коррекция | | | | |
| 1. | Индивидуальные консультации (беседы) с педагогом-психологом | Педагог-психолог | с _____ до _____ | |
| 2. | Групповые консультации (беседы) с педагогом-психологом | Педагог-психолог | с _____ до _____ | |
| 3. | Индивидуальные (групповые) коррекционно-развивающие занятия, направленные на | Педагог-психолог Учитель-дефектолог | с _____ до _____ | |

| | | | | |
|---|---|--|---------------------|--|
| | коррекцию познавательной деятельности и познавательной сферы, формирования функционального базиса речи (в том числе альтернативным способам общения) | | | |
| 4. | Индивидуальные (групповые) коррекционно-развивающие занятия, направленные на коррекцию поведения и формирование навыков саморегуляции и контроля, организованного учебного поведения. Профилактика возможных вариантов проявления нежелательного /неадаптивного поведения | Педагог-психолог Учитель-дефектолог | с _____ до _____ | |
| 5. | Оказание логопедической помощи по формированию правильного произношения, фонематических процессов | Учитель-дефектолог | с _____ до _____ | |
| 6. | Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса (диагностика по направлениям: специальная педагогическая, психологическая), составление и реализация индивидуального образовательного маршрута ребёнка | Учитель-дефектолог, воспитатели, педагог-психолог. музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре | с _____ до _____ | |
| 7. | Педагогическая коррекция (индивидуальные/групповые занятия по направлениям развития: физическое, социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое). Индивидуальный образовательный маршрут ребенка | Учитель-дефектолог, воспитатели, педагог-психолог. музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре | с _____ до _____ | |
| 8. | Консультирование семьи ребёнка-инвалида по вопросам, связанными с индивидуальными особенностями развития ребёнка и особенностями образовательного процесса, выстраиваемого для него, коррекции внутрисемейных отношений. | Педагоги ДОУ | с _____ до _____ | |
| Социально-педагогическая реабилитация и абилитация | | | | |
| 1. | Самообслуживание, самостоятельность, трудовое воспитание | Педагоги ДОУ | с _____ до _____ | |

| | | | | |
|--|---|--------------|---------------------|--|
| 2. | Ознакомление с предметным окружением, социальным миром и миром природы | Педагоги ДОУ | с _____ до _____ | |
| 3. | Социализация, развитие общения, нравственное воспитание | Педагоги ДОУ | с _____ до _____ | |
| Социально-культурная реабилитация | | | | |
| 1. | Использование изотерапии, игротерапии в совместной образовательной и самостоятельной деятельности | Педагоги ДОУ | с _____ до _____ | |
| 2. | Участие в культурных и досуговых мероприятиях, организуемых ДОУ и детскими учреждениями | Педагоги ДОУ | с _____ до _____ | |

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.

1. 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.

2. 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.

3. 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»).

4. 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 Штягинова Е.А Новосибирск: Городская общественная организация инвалидов «Общество «Даун Синдром». – 2012г. - 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. – 160с.

Жест (*лат. gestus* — движение тела) — некоторое действие или движение человеческого тела или его части, имеющее определённое 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 дей-ствий.

С данными жестами ребёнок 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 определённому субъекту:

Зайчик — показать, как прыгает зайчик или изобразить «ушки».

Кошка — погладить ладонью одной руки тыльную сторону другой руки или изобразить усы.

Курочка — жест «клюёт».

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», «забодая».

Дом — ладони соединены кончиками пальцев, как двускатная крыша дома.

Книга, читать — соединить внешние рёбра ладоней, можно произвести движение, изображающее, как открывается книга.

Самолёт — 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, изображённые на фотографиях, должны быть знакомы ребёнку.

Предметы и игрушки должны быть яркими и интересными ребёнку.

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 педагогами группы. Результаты заносятся в таблицу, раскрывающие индивидуальные особенности каждого ребенка. Предлагаются отразить в таблице следующие разделы: *реакция ребёнка на поступление в детский сад и на расставание с родителями; особенности общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; особенности поведения ребенка в группе (на занятиях, на прогулке, в свободное время); особенности эмоционально-волевой сферы; личностные и характерологические черты ребенка; особенности познавательных интересов; особенности сна и питания, самообслуживания.*

Заполненную таблицу можно использовать в Рабочей программе педагога для характеристики детей данной возрастной группы.

Приводим примерное содержание каждого раздела:

1. Реакция ребёнка 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 нею);
- 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;
- с трудом или (быстро) привыкает к режиму в детском саду;
- (не) чувствителен к изменениям в режиме дня (капризничает, отказывается от деятельности);

-выраженном стремление к постоянству условий существования и непереносимости малейших его изменений.

2. Особенности общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками:

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;
- (не) участвует в совместных играх, ребенок способен приобретать друзей и мнение товарища значимо и учитывается в процесс общения (старший возраст);
- игнорирует требования воспитателей и правила группы или подчиняется под угрозой наказания;
- высокая конфликтность с окружающими взрослыми и детьми и сам создает конфликты;
- мнение товарища значимо и учитывается в процесс общения (старший возраст);
- (не) задает вопросы, (не) общается со сверстниками;
- повторяет высказывания другого человека без понимания их смысла;
- не может адекватно сообщить о собственных желаниях, выразить отказ, привлечь внимание, сообщить о боли, усталости, что в итоге ведет к неприемлемым формам поведения;
- (не) различает своих и чужих, 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;
- (не) отзывается на свое имя.

3. Особенности поведения ребенка в группе (на занятиях, на прогулке, в свободное время)

Отмечается:

- быстро усваивает правила поведения;
- с трудом овладевает правилами поведения в группе, на занятиях, в итоге может возникнуть неуправляемость, агрессивность;
- заикливается на одной игрушке, книжке, готов часами делать одно и то же;
- (не) переносит подвижные игры, подбрасывания, сильное раскачивание на качелях, прыжки на батуте;
- любит *сильные неожиданные* движения и доставляют ему особое наслаждение: сильное раскачивание на качелях, бег по кругу, не испытывая головокружения;
- нравятся ощущения от прыжков с высоты или падения на землю;
- лишен чувства края (осторожности) и может забираться очень ловко, быстро и довольно высоко, не может оценить, насколько это бывает опасно;
- боится и избегает подвижного или неустойчивого игрового оборудования;
- не умеет играть или играет неигровыми предметами (палочки, тряпочки, веревочки и т.п.);
- нравиться забираться на различные предметы: на мебель, на оборудование детской площадки, висеть вниз головой;
- нарушения поведения: *аутоагрессия* (кусает себя, бьется головой об стену и т.п.), *агрессия* в отношении взрослых, детей, животных, повреждение предметов, отказ от занятий, срыв занятий и другое;
- крайней избирателен в материалах одежды, обуви, привычках;
- *наличие неадекватных поступков* (нелепых): грызёт ногти, жуёт или рвёт одежду, сосёт пальцы, играет с какой-либо частью тела, подпрыгивает, бегает на носочках,

постукивает пальчиками по незнакомым поверхностям, перебирает пальцами около глаз, кричит или плачет от шума пылесоса или громкой музыки, боится заходить в кабинет специалиста и другое);

4. Особенности эмоционально-волевой сферы

Отмечается:

- настроение: ровное, часто повышенное или пониженное;
- испытывает чрезмерную чувствительность к отрицательной оценке;
- наличие неадекватных отрицательных эмоций (хныканье, капризы, крики, плач, смех, упрямство);
- 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, либо поощрения и успехи улучшают темп и результативность деятельности);
- сочувствует другому ребенку, взрослому;
- ребенок эмоционально глух к боли, причиненной окружающим людям и животным;
- (не) понимает, что выражает мимика и экспрессивные/ эмоциональные жесты других людей, не понимает причин эмоций;
- свойственно отсутствие адекватной эмоциональной реакции на близких людей (не улыбается, когда к нему подходит с улыбкой близкий человек);
- неадекватно реагирует на чужие эмоции (может улыбаться, когда кто-то плачет).

5. Личностные и характерологические черты ребенка

Отмечаются наиболее часто встречающиеся особенности личности ребенка такие как: негативизм, жесткость, злобность, немотивированное упрямство, робость, конфликтность, драчливость, обидчивость, впечатлительность, замкнутость, стремление к одиночеству, изнежен, добрый, ласковый, ревнивый, обидчивый, «торопыжка» или медлительный, или пунктуальный, агрессивный, раздражительный, нерешительный, вялый, печальный и другое.

6. 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);
- бессмысленно и без видимой связи с ситуацией повторяет фразы из стихотворений, песен, мультфильмов;
- трудности понимания обращенной речи;
- наблюдаются нарушения звукопроизношения, темпа и ритма речи;
- наблюдается обследование предметов с помощью обнюхивания, облизывания;
- (не) задает вопросы, (не) отвечает на обращения к нему;
- указывает пальцем, чтобы что-то попросить или получить помощь, обратить внимание на что-то интересное;
- обозначает свои нужды безличными приказами («накрыть, спать», «дать пить» и т.д.);
- наличие стереотипных интересов, которые отражаются в разговорах на одну и ту же тему, в одних и тех же рисунках;
- с интересом слушает рассказы, сам сообщает, что знает, активно участвует в беседе (для детей старшего возраста).
- (не) способен к подражанию.

7. Особенности сна и питания. Самообслуживание

Отмечается:

- (не) любимые блюда, или без особенностей, или не разборчив в еде, или требователен к качеству пищи, ее температуре;
- крайней избирателен в еде (только пюреобразная пища, только несколько продуктов, пища только определенного цвета и т.д.);
- часто тянет в рот несъедобные предметы, объекты,
- не может долго заснуть или быстро засыпает, часто просыпается или не спит в сон час;
- нуждается в дополнительных приемах организации сна (исключение посторонних шумов (шум воды в кране, звук вентилятора, шум за окном, которые могут мешать заснуть, размещение шторок над кроватью ребенка и другое);
- сон в незнакомом месте (в группе) является невозможным (предусмотреть возможность ухода на время дневного сна домой и возвращение ребенка обратно после пробуждения);
- (не) владеет навыками самообслуживания (самостоятельно или с помощью ходит в туалет, одевается и раздевается, умывается, ест ложкой, пьет из чашки).

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 другое.). Что бы вам хотелось изменить в нём?
10. Владеет навыками самообслуживания (самостоятельно или с помощью ходит в туалет, одевается и раздевается, умывается, ест ложкой, пьет из чашки).
11. Нравятся подвижные игры, качели, батут и другое?

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, неприсоединение к группе играющих детей, отказ от общения с ними, выраженные

трудности адаптации к детскому саду, нарушения поведения, то необходимо обратиться к специалистам: педагогу-психологу, учителю-дефектологу или учителю-логопеду и выяснить причины такого поведения и какую помощь можно оказать ребенку и родителям.

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 ребёнка на поступление в дет. сад и расставание с родителями | 2. Особенности общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками | 3. Особенности поведения ребенка в группе | 4. Особенности эмоционально-волевой сферы | 5. Личностные и характерологические черты ребенка | 6. Особенности познавательных интересов | 7. Особенности сна и питания. Самообслуживание | 8. Примечание |
|--|--|---|---|---|---|---|---|
| 1. Игорь Е. | | | | | | | |
| - испытывает чрезмерную связь с матерью (плачет, долго не может успокоиться; требуется индивидуальный режим посещения детского сада) | - не может адекватно сообщить о собственных желаниях, выразить отказ, привлечь внимание, сообщить о боли, усталости, что в итоге ведет к неприемлемым формам поведения | - любит <i>сильные неожиданные</i> движения и доставляют ему особое наслаждение: сильное раскачивание на качелях, бег по кругу, не испытывая головокружения | - не понимает, что выражает мимика и экспрессивные/эмоциональные жесты других людей | - стремление к одиночеству, изнежен, | - наблюдает обследование предметов с помощью обнюхивания, облизывания трудности понимания обращенной речи | - крайней избирательности в еде (только пюреобразная пища; - не владеет навыками самообслуживания | на этапе адаптации питаться принесенной из дома едой |
| 2. Оксана С. | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| - с трудом привыкает к режиму в детском саду | - не отзывается на свое имя | - заикливается на одной игрушке, книжке, готов часами делать одно и то же | - ребенок эмоционально глух к боли, причиненной окружающим людям и животным | - немотивированное упрямство обидчивая | - трудности понимания обращенной речи | - питание без особенностей; - нуждается в дополнительных приемах организации сна | - поставить кровать у стены спальни комнаты (снизить шум с улицы) |