

МУНИЦИПАЛЬНОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
«ЦЕНТР ОБРАЗОВАНИЯ № 29»

Принята на
Педагогическом совете
Протокол № 1 от 11.08.2021

Утверждаю:
Директор МБОУ ЦО № 29
Н.В. Федина
Приказ № 104 от 11.08.2021



**Адаптированная основная образовательная
программа дошкольного образования
для детей с расстройствами аутистического
спектра
МБОУ ЦО №29 (ул. Приупская, д. 5-а)**

Составители программы:
Заместитель директора по ДО: Мирошина А.О.
Учителя-дефектологи: Андрианова Т.В., Рулина О.И.
Учитель-логопед: Мастанова Е.В.

Тула
2021 год

Введение

Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования (далее АООП) разработана для детей с расстройствами аутистического спектра (далее РАС), учитывающей особенности их психофизического развития, познавательных и индивидуальных возможностей.

Образовательная программа является основной частью методического обеспечения образовательного процесса дошкольной образовательной организации, обеспечивающей реализацию целей общего образования данной категории детей.

В пособии представлены целевой, содержательный, организационный разделы программы.

Целевой компонент содержит пояснительную записку, цели, задачи, принципы к формированию рабочей программы, характеристику особенностей развития детей с РАС. Содержательный компонент раскрывает диагностическую и коррекционно-развивающую работу. И что особо важно и необходимо - показана образовательная деятельность в семье и взаимодействие всех специалистов, участвующих в коррекционном процессе.

Организационный раздел программы регламентирует непосредственно образовательную деятельность ДОУ, условия реализации рабочей программы.

Методологической и теоретической основой определения содержания Программы являются законодательные и нормативные акты Российской Федерации:

- Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ;
- Приказ Минобрнауки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»;
- Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.09.2020г. N 28 «Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 «Санитарно эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций»;
- Приказ Минпросвещения РФ от 31.07.2020 № 373 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования».

Программа АООП разработана для детей с РАС.

С одной стороны (основная часть) она обеспечивает достойный уровень личностного, интеллектуального, физического развития детей для успешного освоения ими адаптированной образовательной программы.

С другой - программа сформирована участниками образовательного процесса ОУ (учителя-дефектологи, учителя-логопеды, педагог-психолог, воспитатели, родители) отражает особенности образовательного процесса.

Содержание программы разработано с учетом следующих программ:

- Основная образовательная программа дошкольного образования МБОУ ЦО № 29;
- Инновационная программа дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н.Е.Вераксы, Т.С.Комаровой, Э.М. Дорофеевой, 2019г.;
- Е.А. Екжановой, Е.А. Стребелевой «Коррекционно- развивающее обучение и воспитание» («Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта»);

- Вариативной примерной адаптированной основной образовательной программы для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3-7 лет под редакцией Н.В. Нищевой, 2015г.

Выбор данных программ обусловлен рядом причин: контингент воспитанников с РАС – это дети от 3 до 7 лет. Эти возрастные периоды учтены в образовательных программах. Основная ответственность за развитие детей в учреждении лежит на воспитателях. Это ключевая фигура и в программе «От рождения до школы» под редакцией Н.Е.Вераксы, Т.С.Комаровой, Э.М. Дорофеевой. Есть четкое деление образовательного процесса на блоки:

- организованная образовательная деятельность (игра, коммуникации, труд, чтение);
- режимные моменты;
- самостоятельная деятельность воспитанников под контролем воспитателя;
- тесное взаимодействие с семьями детей.

Успешная образовательная деятельность учреждения зависит от взаимодействия специалистов, которые координируют свою педагогическую деятельность с детьми в рамках единой темы.

Выбор программы Е.А. Екжановой, Е.А. Стребелевой «Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта «Коррекционно - развивающее обучение и воспитание» и «Вариативной примерной адаптированной основной образовательной программы для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3-7 лет» под редакцией Н.В. Нищевой обусловлен контингентом детей, имеющих первичные и последующие отклонения в развитии.

С учетом всех компонентов разработана адаптированная образовательная программа для работы с детьми с РАС (Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Центра образования №29», расположенного по фактическому адресу ведения образовательной деятельности ул. Приупская, д.5а (далее ДООУ), направлена на создание условий коррекции развития личностного, интеллектуального, физического развития детей.

АООП определяет возможные пути включения деятельности специалистов и педагогов работу ДООУ по реализации федеральных государственных образовательных стандартов к структуре общеобразовательной программы дошкольного образования.

1. Целевой раздел

1.1. Пояснительная записка. Цель и задачи АООП.

Цель АООП для дошкольников с РАС - психолого-педагогическая и коррекционно-развивающая поддержка: формирование адекватного восприятия окружающих предметов и явлений, эмоциональных контактов ребенка и общения в целом с людьми и окружающей его социальной средой для более полной социальной адаптации и интеграции в общество.

Задачи реализации АООП:

- охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия;
- обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, социального статуса, психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья);
- создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром;
- формирование социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей;
- обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей.

1.2. Особенности развития и особые образовательные потребности дошкольников с РАС.

Основные признаки РАС.

Согласно принятой в России МКБ-10, детский аутизм является общим нарушением развития, которое проявляется в возрасте до 2 - 2,5 лет (реже в 3 - 5 лет) и затрагивает психику ребенка. Прежде всего, нарушается потребность в общении и способность к социальному взаимодействию, а также отмечается стереотипность поведения, интересов и активностей.

Под «нарушениями общения» понимается не патология средств общения (речь, слух), но общение как таковое. Если ребенок с тяжелыми нарушениями слуха и речи компенсирует дефицит речевого контакта жестом, мимикой, стремится понять сказанное другим по артикуляции, то при аутизме (даже при формально сохранных речи и слухе) малыш либо игнорирует попытки взаимодействия с ним, либо активно отвергает и избегает их. Контакт с другим человеком, если и устанавливается, то носит формальный и искаженный характер, поскольку мотивы поступков, поведения других людей, их эмоции и переживания ребенку с аутизмом не понятны. В этих условиях даже потенциально сохранные психические функции развиваются с отклонениями. Уровень интеллектуального развития может быть различным, но примерно в 70% случаев он оказывается сниженным.

Под стереотипностью поведения понимают многократное повторение нефункциональных движений и действий, от простого ритмичного потряхивания руками до сложных действий и ритуалов. Согласно МКБ-10, страхи, агрессия, самоагрессия,

негативизм, протестные реакции и другие подобные явления могут встречаться при аутизме, но не являются его обязательными признаками. С возрастом проявления аутизма несколько меняются, но сохраняются на протяжении всей жизни.

Психолого-педагогическая характеристика детей с РАС и психофизические особенности развития.

Одним из условий качественного обучения, воспитания, развития, абилитации и реабилитации является точное понимание педагогами особенностей состояния данной категории детей.

РАС являются достаточно распространенной проблемой детского возраста. Детский аутизм — это особое нарушение психического развития. Наиболее ярким его проявлением является нарушение развития социального взаимодействия, коммуникации с другими людьми, что не может быть объяснено просто сниженным уровнем когнитивного развития ребенка. Другая характерная особенность - стереотипность в поведении, проявляющаяся в стремлении сохранить постоянные привычные условия жизни, сопротивлении малейшим попыткам изменить что-либо в окружающем, в собственных стереотипных интересах и стереотипных действиях ребенка, в пристрастии его к одним и тем же объектам.

Это первазивное нарушение психического развития, т.е. нарушение, которое захватывает все стороны психики - сенсомоторную, перцептивную, речевую, интеллектуальную, эмоциональную сферы. Психическое развитие при этом не просто нарушается или задерживается, оно искажается. Меняется сам стиль организации отношений с миром, его познания. При этом характерно, что наибольшие трудности такого ребенка связаны даже не с самим усвоением знаний и умений (хотя и это достаточно трудно для многих аутичных детей), а с их практическим использованием. Аутичный ребенок испытывает огромные трудности в организации социальных контактов, но он испытывает и потребность в них.

Детский аутизм при общем типе нарушения развития внешне принимает очень разные формы. Он включает и глубоко дезадаптированного безречевого ребенка с низким уровнем умственного развития и детей с блестящей «взрослой» речью и ранним к отвлеченным областям знания, избирательной одаренностью. И те и другие, однако, нуждаются в специальной педагогической и психологической помощи. Он может освоить ранее недоступные ему способы коммуникации с другими людьми, стать более адаптированным в быту, овладеть отдельными учебными приемами при создании адекватных условий обучения. Известно, что с возрастом такой ребенок может спонтанно становиться менее аутистически отгороженным, более направленным на социальную жизнь. Таким образом, даже в том случае, если первые попытки начать обучение были неудачными, их необходимо повторять спустя некоторое время снова и снова.

О.С. Никольской выделены четыре основные группы РДА (ранний детский аутизм). Основными критериями деления избраны характер и степень нарушений взаимодействия с внешней средой и тип самого аутизма.

У детей I группы речь будет идти об отрешенности от внешней среды, II - ее отвержения, III - ее замещения и IV - свертормозимости ребенка окружающей его средой.

Как показали исследования, аутичные дети этих групп различаются по характеру и степени первичных расстройств, вторичных и третичных дизонтогенетических образований, в том числе гиперкомпенсаторных.

Дети I группы с аутистической отрешенностью от окружающего характеризуются наиболее глубокой агрессивной патологией, наиболее тяжелыми нарушениями психического тонуса и произвольной деятельности. Их поведение носит полевой характер и проявляется в постоянной миграции от одного предмета к другому. Эти дети мутичны. Нередко имеется стремление к нечленораздельным, аффективно акцентуированным словосочетаниям. Наиболее тяжелые проявления аутизма: дети не имеют потребности в контактах, не осуществляют даже самого элементарного общения с окружающими, не овладевают навыками социального поведения. Нет и активных форм аффективной защиты от окружающего, стереотипных действий, заглушающих неприятные впечатления извне, стремления к привычному постоянству окружающей среды. Они не только бездеятельны, но и полностью беспомощны, почти или совсем не владеют навыками самообслуживания. Скорее всего, здесь речь идет о раннем злокачественном непрерывном течении шизофрении («люцидная кататония»), часто осложненной органическим повреждением мозга.

Дети этой группы имеют наихудший прогноз развития, нуждаются в постоянном уходе и надзоре. Они остаются мутичными, полностью несостоятельными в произвольных действиях. В условиях интенсивной психолого-педагогической коррекции у них могут быть сформированы элементарные навыки самообслуживания; они могут освоить письмо, элементарный счет и даже чтение про себя, но их социальная адаптация затруднена даже в домашних условиях.

Дети II группы с аутистическим отвержением окружающего характеризуются определенной возможностью активной борьбы с тревогой и многочисленными страхами за счет вышеописанной аутостимуляции положительных ощущений при помощи многочисленных стереотипий: двигательных (прыжки, взмахи рук, перебежки и т. д.), сенсорных (самораздражение зрения, слуха, осязания) и т. д. Такие аффективно насыщенные действия, доставляя эмоционально положительно окрашенные ощущения и повышая психологический тонус, заглушают неприятные воздействия извне.

Внешний рисунок их поведения - манерность, стереотипность, импульсивность многочисленных движений, причудливые гримасы и позы, походка, особые интонации речи. Эти дети обычно малодоступны контакту, отвечают односложно или молчат, иногда что-то шепчут. С гримасами либо застывшей мимикой обычно диссоциирует осмысленный взгляд. Спонтанно у них вырабатываются лишь самые простейшие стереотипные реакции на окружающее, стереотипные бытовые навыки, односложные речевые штампы-команды. У них часто наблюдается примитивная, но предельно тесная «симбиотическая» связь с матерью, ежеминутное присутствие которой - непреложное условие их существования.

С точки зрения нозологии и у этой группы детей речь, скорее, идет либо о шизофрении, либо, возможно, биохимической, на настоящем уровне диагностики не определяемой, энзимопатии.

Прогноз на будущее для детей данной группы лучше. При адекватной длительной коррекции они могут быть подготовлены к обучению в школе (чаще - в массовой, реже - во вспомогательной).

Дети III группы с аутистическими замещениям окружающего мира характеризуются большей произвольностью в противостоянии своей аффективной патологии, прежде всего страхам. Эти дети имеют более сложные формы аффективной защиты, проявляющиеся в формировании патологических влечений, компенсаторных фантазиях, часто с агрессивной фабулой, спонтанно разыгрываемой ребенком как стихийная психодрама, снимающая пугающие его переживания и страхи. Внешний рисунок их поведения ближе к психопатоподобному. Характерны развернутая речь, более высокий уровень когнитивного развития. Эти дети менее аффективно зависимы от матери, не нуждаются в примитивном тактильном контакте и опеке. Поэтому их эмоциональные связи с близкими недостаточны, низка способность к сопереживанию. При развернутом монологе очень слаб диалог. Нозологическая квалификация этой группы представляет определенные трудности. Здесь нельзя исключить вариант самостоятельной дизонтогенеза.

Эти дети при активной медико-психолого-педагогической коррекции могут быть подготовлены к обучению в массовой школе.

Дети IV группы характеризуются сверхтормозимостью. У них не менее глубокий аутистический барьер, меньше патологии аффективной и сенсорной сфер. В их статусе на первом плане - неврозоподобные расстройства: чрезвычайная тормозимость, робость, пугливость, особенно в контактах, чувство собственной несостоятельности, усиливающее социальную дезадаптацию. Значительная часть защитных образований носит не гиперкомпенсаторный, а адекватный, компенсаторный характер, при плохом контакте со сверстниками они активно ищут защиты у близких; сохраняют постоянство среды за счет активного усвоения поведенческих штампов, формирующих образцы правильного социального поведения, стараются быть «хорошими», выполнять требования близких. У них имеется большая зависимость от матери, но это не витальный, а эмоциональный симбиоз с постоянным аффективным «заражением» от нее. Нозологически здесь, очевидно, следует дифференцировать между вариантом синдрома Каннер как самостоятельной аномалией развития, реже - синдромом Аспергера как шизоидной психопатией. Эти дети могут быть подготовлены к обучению в массовой школе, а в небольшой части случаев - обучаться в ней и без предварительной специальной подготовки.

Их психический дизонтогенез приближается, скорее, к своеобразной задержке развития с достаточно спонтанной, значительно менее штампованной речью. Дети именно этой группы часто обнаруживают парциальную одаренность.

Особым случаем является ситуация одаренного аутичного ребенка. Довольно часто аутичный ребенок с высоким интеллектом не попадает в поле зрения ПМПК, более того, он легко проходит отборочные комиссии в престижные лицеи, частные гимназии. Он подкупает своих будущих учителей своей нестандартностью, увлеченностью, одаренностью, которая может проявиться в области технического конструирования или в математике, музыке, рисовании, освоении иностранных языков. Их ожидания, как правило, очень скоро перестают оправдывать себя. Кроме трудностей организации поведения выясняется, что такой ребенок предпочитает учиться сам по собственной логике и тому, чему он хочет, вне системы, внедряемой передовой педагогической технологии. Трудности организации взаимодействия воспринимаются с раздражением, и семья часто получает отказ с формулировкой - «ваш ребенок не отвечает концепции нашей школы».

Эти случаи вызывают особое сожаление, потому что одаренность такого ребенка при терпеливой работе действительно может служить основой для развития его социальных навыков. Кроме того, они показывают, насколько даже наши лучшие педагоги направлены по преимуществу на то, чтобы наилучшим образом дать знания, насколько даже для них не существует общего контекста введения ребенка в жизнь.

Наиболее распространенными проблемами родители называют следующие:

- ребенок не реагирует на собственное имя;
- не понимает, что ему говорят, сам не говорит;
- повторяет вопрос вместо ответа на него;
- сопротивляется контакту, отгораживается от детей и взрослых;
- не интересуется окружающим миром;
- постоянно в движении, не может задерживаться на одном месте;
- настаивает на определенных ритуалах и привычках;
- постоянно носит с собой один и тот же предмет;
- испытывает различные страхи;
- паникует, истерит, когда что-то происходит не так, как обычно;
- иногда кусает, царапает, бьет себя, выдирает волосы, разрушает предметы.

Таким образом, для данной категории детей характерны следующие психофизические особенности развития:

- сложности в произвольной регуляции собственной деятельности;
- медлительность, утомляемость, истощаемость, и как, следствие перевозбуждение, моторное стереотипие;
- выраженные проблемы организации внимания, сосредоточение на речевой инструкции, ее полного понимания;
- неровность в интеллектуальной деятельности, недостаточность и фрагментарность представления об окружающем;
- задержка в психоречевом развитии (становление речи, ее нечеткость, неартикулированность, бедность активного словарного запаса, аграмматичность фраз);
- трудности взаимодействия с людьми и меняющимися обстоятельствами;
- трудности общения (ранимость, тормозимость в контактах, проблемы организации диалога и произвольного взаимодействия);
- трудности усвоения навыков самообслуживания;
- неловкость крупной и мелкой моторики, некоординированность движений;
- ограниченность игры и фантазии;
- ограниченность когнитивных возможностей, инертность нервных процессов, проявляющаяся в двигательной, речевой, интеллектуальной сферах;
- трудности переключения с одного действия на другое - «застреваемость»;
- поглощенность собственными стереотипными интересами и неспособность выстраивать диалогическое взаимодействие, трудно понимают другого человека;
- стремление сохранить непостоянство окружения, а неизменность собственной программы действий, в противном случае возможен аффективный срыв (стереотипность).

Особенности организации коррекционной работы.

Организация коррекционной работы с аутичными детьми имеет свою специфику, эффективность которой во многом зависит от создания особых условий, в которых

реально можно сочетать педагогическую, психологическую, социальную и другие виды помощи, наблюдая при этом динамику развития ребенка с РАС.

1 этап коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС: установление контакта.

Любая коррекционно-развивающая работа начинается с установления положительного эмоционального контакта с ребенком, однако именно у детей с аутизмом этот этап может длиться дольше и занимать большее количество времени. Преградой для общения становится негативизм ребенка, чувство страха, тревоги, «полевое», спонтанное, нецеленаправленное поведение. В ходе данного этапа специалист выясняет, что является для ребенка поощрением, в каких случаях он отказывается общаться. Для установления контакта можно использовать сенсорные стимулы (мыльные пузыри, вращающиеся предметы–волчки, колесики, заводные и музыкальные игрушки).

2 этап коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС: формирование навыков учебного поведения.

Ведущей задачей данного этапа является общая организация поведения ребенка с аутизмом: формирование установки на выполнение задания, выработка усидчивости, удержания внимания, привыкание к ситуации обучения.

Очень важно соблюдать принцип постепенности, дозирования подачи нового материала, так как дети с РАС негативно воспринимают все незнакомое. На первых занятиях лучше всего сосредоточиться на одном, наиболее доступном для ребенка навыке, схема выполнения которого довольно проста. Постепенно вносятся небольшие новые элементы вариативности. Велика роль помощи педагога, особенно физической, направляющей на выполнение действия.

Инструкции и задания на занятии формулируются четко и кратко. При этом важно подкреплять желаемое поведение ребенка с помощью значимых стимулов и похвалы, со временем постепенно снижая и отменяя использование невербального подкрепления.

3 этап коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС: развитие познавательной сферы.

На данном этапе решаются задачи интеллектуального развития ребенка с РАС в зависимости от выявленных у него умственных и речевых способностей и возможностей.

По статистике, только 1 из 10 аутистов обладает так называемыми особыми способностями (музыкальными, математическими, художественными).

Познавательное развитие включает ознакомление с окружающим, сенсорное воспитание, формирование мышления, элементарных количественных представлений, развитие речи, коммуникативных способностей, развитие общей и мелкой моторики. На занятиях идёт работа по формированию предметной, конструктивной, игровой деятельности.

На этом этапе также соблюдается принцип последовательности, дозирования нового материала. Очень значимым моментом для ребенка с аутизмом остается соблюдение определенного хода каждого занятия.

Со стороны учителя-дефектолога помощь ребенку с расстройствами аутистического спектра оказывается до тех пор, пока он в ней нуждается. В коррекционной работе с ребенком с РАС положительная динамика наблюдается тогда, когда ему все меньше требуется развернутая помощь взрослого.

Основные правила коррекционной работы:

1. Коррекция детского аутизма должна быть комплексной, и ведущее место отводится психолого-педагогической работе. Медикаментозное лечение во многих случаях целесообразно и даже необходимо, но к назначению различных препаратов (особенно стимулирующего характера) нужно подходить очень осторожно. Родителям нельзя вмешиваться в лечение ни при каких обстоятельствах: самостоятельное назначение или отмена каких-либо препаратов недопустимы.

2. Аутичным детям трудно приспосабливаться к постоянно меняющимся условиям. Поэтому организационные особенности в учреждении, которое посещает такой ребенок, и дома должны быть одинаковыми или по крайней мере близкими. В идеале весь уклад жизни в семье с больным малышом должен соответствовать задачам коррекционной работы: это включает единство принципов отношения к ребенку со стороны всех членов семьи, последовательность и постоянство в их применении.

3. Коррекционная работа остается необходимой на протяжении многих лет, но особенно интенсивной она должна быть на начальных этапах, в дошкольном и младшем школьном возрасте, причем именно в этот период основная нагрузка приходится не на специалистов, а на родителей.

4. Работа с малышом должна проходить в достаточном объеме. Когда образно говорят, что коррекция детского аутизма должна продолжаться 25 часов в сутки, имеют в виду не количество учебных часов, но «коррекцию всей жизнью». Это прежде всего касается структурирования пространства (четкая связь определенных видов деятельности с соответствующими участками учебных помещений) и времени (через систему подходящих по объему и форме расписаний).

Особые образовательные потребности детей с РАС:

Доступность образования для лиц с ОВЗ и инвалидностью с учетом положений закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ связана, прежде всего, с вопросами обеспечения качества инклюзивного и специального образования, реализацией индивидуально-ориентированного подхода, разработкой индивидуального образовательного маршрута и его коррекцией в рамках психолого-педагогического сопровождения. Для этого необходима организация каждого ребенка, разработка и создание специальных условий, в том числе и принципиальная модернизация образовательных программ, включая и их дидактическое пополнение, разработка программ психолого-педагогического сопровождения всех участников образовательного процесса.

В соответствии со ст.79 п.3 закона об образовании в РФ, под специальными условиями для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья понимаются «условия обучения, воспитание и развитие 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 обучающемуся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий о обеспечении доступа в здание организаций,

осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ».

Соответственно, специальные условия — это более широкое понятие, чем распространенный термин «доступная среда», подразумевающий преимущественно обеспечение физического доступа инвалидов к объектам инфраструктуры. Передача таким детям социального опыта, введение их в культуру представляют особую трудность. Установление эмоционального контакта и вовлечение ребенка в развивающие практическое взаимодействие, в совместное осмысление происходящего представляют базовую задачу специальной психолого-педагогической помощи при аутизме.

- необходимость постепенного и индивидуально дозированного ведения ребенка в ситуацию обучения в группе, посещение группы должно быть регулярным, по мере привыкания ребенка к обучению оно должно приближаться к его полному включению в процесс образовательной деятельности;

- выбор занятия, которые проводит специалист должен начинаться с тех, где ребенок чувствует себя наиболее успешным и заинтересованным и постепенно, по возможности включает все остальные;

- педагог должен быть готов к бытовой беспомощности и медлительности ребенка, проблемам с посещением туалета, избирательностью к еде, трудности с передеванием с тем, что он не умеет задать вопрос, пожаловаться, обратиться за помощью;

- необходима специальная поддержка детей в развитии возможностей вербальной и невербальной коммуникации: обратиться за помощью и информацией, выразить свое отношение, оценку, согласие или отказ, поделиться впечатлениями;

- индивидуальные занятия (циклы занятий) необходимы ребенку с РАС для оказания индивидуальной коррекционной помощи в усвоении ИОМ;

- необходимо создание особенно четкой и упорядоченной структуры занятий и всего времени пребывания ребенка в группе, дающее ему опору для понимания происходящего и самоорганизации;

Необходима специальная работа:

- по поведению ребенка к возможности участия во фронтальной организации образовательной деятельности

- в использовании форм похвалы и отработки возможности адекватно воспринимать замечания в свой адрес

- в организации обучения и оценки достижений необходим учет специфики поэтапного освоения навыка.

- необходимо ведение специальных разделов коррекционного обучения, способствующих преодолению фрагментарности представлений об окружающем, отработки средств коммуникации, социально-бытовых навыков;

- необходима специальная коррекционная работа по осмыслению, упорядочиванию и дифференциации индивидуального жизненного опыта ребенка, оказания ему помощи в проработке впечатлений, воспоминаний, представлений о будущем, развитию способности планировать, выбирать, сравнивать;

- ребенок с РАС нуждается в создании условий обучения, обеспечивающих, обстановку сенсорного и эмоционального комфорта (отсутствие резких перепадов настроения, ровный и теплый тон педагога), упорядоченности и предсказуемости происходящего;

- специальная установка педагога на развитие эмоционального контакта с ребенком, поддержание в нем уверенности в том, что его принимают, симпатизируют, что он успешен;
- для социального развития ребенка необходимо использовать существующие у него избирательные способности.

1.3. Принципы и подходы к формированию адаптированной основной образовательной программы. Механизмы адаптации.

АООП дошкольного учреждения, а также организация на ее основе образовательного процесса базируются на следующих принципах дошкольного образования:

- полноценное проживание ребенком всех этапов детства, обогащение (амплификация) детского развития;
- построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования;
- содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;
- поддержка инициативы детей в различных видах деятельности; сотрудничество с семьей, обеспечение единства подходов к воспитанию детей в условиях дошкольного образовательного учреждения и семьи;
- приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства;
- формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности;
- возрастная адекватность дошкольного образования соответствии условий, требований, методов возрасту и особенностям развития;
- культуросообразности, реализация этого принципа обеспечивает учет национальных ценностей и традиций в образовании, восполняет недостатки духовно-нравственного и эмоционального воспитания. Образование рассматривается как процесс приобщения ребенка к основным компонентам человеческой культуры (знание, мораль, искусство, труд). Главный критерий отбора программного материала - его воспитательная ценность, высокий художественный уровень используемых произведений культуры (классической и народной - как отечественной, так и зарубежной), возможность развития всесторонних способностей ребенка на каждом этапе дошкольного детства (Е.А. Флерина, Н. П. Сакулина, Н. А. Ветлугина, Н. С. Карпинская).

Содержание образовательной деятельности строится на основе общих закономерностей развития психики ребенка и новообразований, возникающих благодаря коррекционному обучению и социальному развитию, имеет практическую, коррекционную направленность. Особое внимание обращено на коррекцию имеющихся у детей специфических нарушений. Принцип коррекционной направленности обучения является ведущим. Главным принципом работы с данной категорией детей – ребенка-аутиста нужно учить всему.

Адаптированная основная образовательная программа построена на основе специфических дидактических принципов:

- доступности обучения;
- принцип последовательности, дозирования нового материала (значимый момент для ребенка с аутизмом - соблюдение определенного хода каждого занятия);
- расширения социальных связей;
- концентрического наращивания информации в каждой из последующих возрастных групп во всех образовательных областях;
- принцип учета типологических и индивидуальных психофизических потребностей детей;
- принцип направленности на формирование деятельности, обеспечивает возможность овладения детьми с РАС всеми видами доступной им предметно-практической деятельности, способами и приемами познавательной деятельности, коммуникативной деятельности и нормативным поведением;
- принцип переноса усвоенных знаний, умений и навыков, и отношений в различные жизненные ситуации, что обеспечит готовность ребенка к самостоятельной ориентировке и активной деятельности в реальном мире;
- принцип развивающей направленности образовательного процесса, ориентирующий его на развитие личности ребенка и расширение его «зоны ближайшего развития» с учетом особых образовательных потребностей.

Специфические подходы:

- индивидуально-дифференцированный подход к реализации адаптированной образовательной программы, связанный с жизненной ситуацией ребенка, состоянием его здоровья и возможностью освоения АОП на разных этапах ее реализации;
- функционально-системный подход в организации коррекционно- педагогического процесса (возможность использования комбинированной модели организации образовательного процесса, сочетая элементы учебно- дисциплинарной и предметно-средовой, учебно-дисциплинарной и комплексно-тематической модели);
- идея о первичности нарушения развития аффективной сферы при аутизме, о не сформированности системы эмоциональных смыслов у аутичного ребенка. (Никольская О.С.);
- становление социальных качеств как приоритетное направление развития, которое должно стать главным во всех видах коррекционно-развивающей работы с ребенком;
- организация коррекционно-развивающих и обучающих занятий;
- учет соотношения возрастных и индивидуальных особенностей в развитии ребенка, внимание к его способностям и сильным сторонам личности;
- оценка эффективности образовательного процесса.

Для воспитанников, которые в силу своих психофизических особенностей не осваивают адаптированную образовательную программу, разрабатываются индивидуальные образовательные маршруты (далее ИОМ). Они являются персональным (индивидуальным) маршрутом реализации личностного потенциала ребенка. ИОМ составляется на основе комплексной психолого - педагогической диагностики специалистами, сопровождающими развитие ребенка (учителем - дефектологом, учителем - логопедом, педагогом - психологом), воспитателем и направлена на максимально возможную включенность ребенка в образовательный процесс группы с учетом выявленных положительных сторон личности ребенка, потенциальных возможностей развития, которые являются опорой коррекционно - развивающей работы;

- направленность на целостное развитие.

Достижения воспитанников оцениваются с точки зрения выполнения ИОМ, учитывается динамика продвижения ребенка в освоении программы, учитывается мера старательности, настойчивости, труда.

В основу программы легли пять образовательных областей: «Социально-коммуникативное развитие», «Речевое развитие», «Художественно-эстетическое» и «Физическое развитие» - помогает выстроить взаимоотношения между людьми. А вот образовательная область «Познавательное развитие» - определяет готовность к усвоению и использованию знаний и опыта.

Образовательная программа реализуется как через совместную образовательную деятельность взрослого и ребенка (детей), так и через свободную самостоятельную деятельность детей. Так же происходит взаимодействие с семьями детей по реализации образовательной программы дошкольного образования.

1.4. Планируемые результаты. Целевые ориентиры.

При решении поставленных задач выстраивается система образовательной работы и создаются условия, направленные на достижения воспитанниками целевых ориентиров.

Специалисты (учитель-дефектолог, учитель-логопед) проводят диагностическое обследование детей в начале и в конце учебного года.

Учитывая трудности произвольной организации ребенка, трудности взаимодействия с ним: нестойкость объединения внимания на общем со взрослым объекте, неспособность к гибкому диалогу (речевому и действенному); жесткость, ригидность всей его линии поведения, желательность найти индивидуально необходимое именно этому ребенку сочетание прямых, произвольных и опосредованных способов организации. Прямое обращение педагога, вербальная инструкция должны вводиться очень осторожно. Прежде всего, необходимо дать ребенку возможность проявить себя в ситуации, хорошо организованной зрительным полем, - в невербальных задачах дополнения, соотнесения, сортировки, конструирования, в них такой ребенок может иметь успех. Подключившись к этой деятельности, педагог может оценить способность ребенка подражать, использовать подсказку, принимать другие виды помощи, устанавливать вербальное взаимодействие, произвольно выполнять указание учителя.

В случае обследования аутичного ребенка с хорошо развитой речью, особой интеллектуальной направленностью такую произвольно структурирующую взаимодействие роль могут играть стереотипные интересы самого ребенка. Педагог часто сталкивается со стереотипной одержимостью ребенка определенной темой (это может быть схема линий метро, или устройство бытового электроприбора, или раздел ботаники), когда он, «оседлав своего конька», не учитывая интересы собеседника, снова и снова возвращается к ней, проговаривает одно и то же, радуется одному и тому же, задает одни и те же вопросы, ждет одних и тех же ответов. Используя стереотипный интерес для объединения внимания с ребенком, педагог может постепенно подойти к изучению возможности усложнения взаимодействия. В этих случаях важна как оценка самого интеллектуального уровня стереотипного интереса ребенка, накопленных им в русле этого интереса знаний, так и оценка заинтересованности в собеседнике, возможности учета его реакций, восприятия новой информации - возможности организации диалога. Для адекватной оценки возможностей ребенка необходимо четко различать его

достижения в спонтанных проявлениях, стереотипных интересах и результатах, полученных при попытке произвольной организации такого ребенка, в его действиях по просьбе педагога. Результаты могут чрезвычайно разниться. Моторно ловкий в своих спонтанных движениях, такой ребенок может испытывать чрезвычайные трудности в повторении движения по просьбе; спонтанно чисто произнеся фразу, он может продемонстрировать смазанную, аграмматичную речь при необходимости ответить на поставленный вопрос. Дело не в том, что он не хочет, он действительно не может повторить свои достижения произвольно. Результаты, полученные в ситуации произвольной организации, отражают существующие в настоящее время возможности обучения, социальной организации ребенка. Достижения ребенка в его спонтанной деятельности, в русле его стереотипных интересов дают информацию о возможных направлениях коррекционной работы.

Так же проводится психологическая диагностика развития детей. Ее проводят квалифицированные специалисты (педагог-психолог) и только с согласия родителей (законных представителей). Результаты психологической диагностики могут использоваться для решения задач психологического сопровождения и проведения квалифицированной коррекции развития детей.

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования:

- ребенок овладевает основными культурными средствами, способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности - игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности, конструировании и др.; способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности;
- ребенок обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе; обладает чувством собственного достоинства; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх;
- способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других людей, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты. Умеет выражать и отстаивать свою позицию по разным вопросам;
- способен сотрудничать и выполнять как лидерские, так и исполнительские функции в совместной деятельности;
- понимает, что все люди равны вне зависимости от их социального происхождения, этнической принадлежности, религиозных и других верований, их физических и психических особенностей;
- проявляет эмпатию по отношению к другим людям, готовность прийти на помощь тем, кто в этом нуждается;
- проявляет умение слышать других и стремление быть понятым другими;
- у ребенка развито воображение, которое реализуется в разных видах деятельности, и прежде всего в игре; владеет разными формами и видами игры, различает условную и реальную ситуации; умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам. Умеет распознавать различные ситуации и адекватно их оценивать;
- ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания, использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, выделять звуки в словах, у ребёнка складываются предпосылки грамотности;

- у ребёнка развита крупная и мелкая моторика; он подвижен, вынослив, владеет основными движениями, может контролировать свои движения и управлять ими;

- ребёнок способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, может соблюдать правила безопасного поведения и навыки личной гигиены;

- проявляет ответственность за начатое дело;

- ребёнок проявляет любознательность, задаёт вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей;

- склонен наблюдать, экспериментировать, обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живёт; знаком с произведениями детской литературы, обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики, истории и т.п., способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности;

- открыт новому, то есть проявляет желание узнавать новое, самостоятельно добывать новые знания; положительно относится к обучению в школе;

- проявляет уважение к жизни (в различных её формах) и заботу об окружающей среде;

- эмоционально отзывается на красоту окружающего мира, произведения народного и профессионального искусства (музыку, танцы, театральную деятельность, изобразительную деятельность и т.д.);

- проявляет патриотические чувства, ощущает гордость за свою страну, ее достижения, имеет представление о ее географическом разнообразии, многонациональности, важнейших исторических событиях;

- имеет первичные представления о себе, семье, традиционных семейных ценностях, включая традиционные гендерные ориентации, проявляет уважение к своему и противоположному полу;

- соблюдает элементарные общепринятые нормы, имеет первичные ценностные представления о том, «что такое хорошо и что такое плохо», стремится поступать хорошо; проявляет уважение к старшим и заботу о младших;

- имеет начальные представления о здоровом образе жизни.

Специфика дошкольного детства (гибкость, пластичность развития ребенка, высокий разброс вариантов его развития, его непосредственность и непроизвольность) не позволяет требовать от ребенка дошкольного возраста достижения конкретных образовательных результатов и обуславливает необходимость определения планируемых результатов освоения программы.

Планируемые результаты освоения программы конкретизируют требования Стандарта к целевым ориентирам и представляют собой социально-нормативные характеристики возможных достижений ребенка в соответствии с его психофизическими особенностями на разных этапах освоения программы. В адаптированной программе представлена коррекционная направленность целевых ориентиров, которая предполагает формирование у детей с РАС предпосылок к учебной деятельности на этапе завершения дошкольного образования. В программе представлена коррекционная направленность целевых ориентиров.

1.5. Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по адаптированной основной образовательной программе дошкольного образования

Оценивание качества образовательной деятельности, осуществляемой дошкольной организацией по адаптированной программе, представляет собой важную составную часть данной образовательной деятельности, направленную на ее усовершенствование.

Концептуальные основания такой оценки определяются требованиями Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», а также Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, в котором определены государственные гарантии качества образования.

Оценивание качества, т. е. оценивание соответствия образовательной деятельности, реализуемой дошкольной организацией, заданным требованиям ФГОС ДО и адаптированной программы в дошкольном образовании детей с РАС направлено, в первую очередь, на оценивание созданных условий в процессе образовательной деятельности.

Система оценки образовательной деятельности, предусмотренная ООП, предполагает оценивание качества условий образовательной деятельности, обеспечиваемых дошкольным учреждением, включая психолого-педагогические, кадровые, материально-технические, информационно-методические.

Основной образовательной программой не предусматривается оценивание качества образовательной деятельности дошкольным учреждением на основе достижения детьми раннего и дошкольного возраста с ФРЗ планируемых результатов освоения адаптированной программы.

Целевые ориентиры, представленные в адаптированной программе:

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

Степень реального развития обозначенных целевых ориентиров и способности ребенка с РАС 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.

Программа строится на основе общих закономерностей развития личности детей дошкольного возраста с РАС с учетом сензитивных периодов в развитии.

Дети с РАС могут иметь качественно неоднородные уровни двигательного, речевого, познавательного и социального развития личности. Поэтому целевые ориентиры адаптированной основной образовательной программы дошкольного учреждения, реализуемой с участием детей с РАС, должны учитывать не только возраст ребенка, но и уровень развития его личности, а также индивидуально-типологические особенности развития ребенка.

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

включающая:

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

Основная программа предоставляет право самостоятельного выбора инструментов педагогической и психологической диагностики развития детей с РАС, в том числе, его динамики.

В соответствии с ФГОС ДО и принципами АООП оценка качества образовательной деятельности по адаптированной программе:

1. Поддерживает ценности развития и позитивной социализации ребенка с РАС.
2. Учитывает факт разнообразия путей развития ребенка с РАС в условиях современного постиндустриального общества.
3. Ориентирует систему дошкольного образования на поддержку вариативности используемых образовательных программ и организационных форм дошкольного образования для детей с РАС.
4. Обеспечивает выбор методов и инструментов оценивания для семьи, образовательной организации и для педагогов ДОУ в соответствии:
 - разнообразием вариантов развития ребенка с РАС в дошкольном детстве;
 - разнообразием вариантов образовательной и коррекционно-реабилитационной среды;
 - разнообразием местных условий в разных регионах и муниципальных образованиях Российской Федерации.

Система оценки качества реализации, адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования для детей с РАС, на уровне дошкольного учреждения должна обеспечивать участие всех членов образовательных отношений и в тоже время выполнять свою основную задачу - обеспечивать развитие системы дошкольного образования в соответствии с принципами и требованиями ФГОС ДО.

Важнейшим элементом системы обеспечения качества дошкольного образования в ДОУ является оценка качества психолого-педагогических условий реализации, адаптированной основной образовательной программы, и именно психолого-педагогические условия являются основным предметом оценки в предлагаемой системе оценки качества образования на уровне учреждения. Это позволяет выстроить систему оценки и повышения качества вариативного, развивающего дошкольного образования в соответствии со ФГОС ДО посредством экспертизы условий реализации адаптированной программы.

Ключевым уровнем оценки является уровень образовательного процесса, в котором непосредственно участвуют ребенок с РАС, его семья и педагогический коллектив ДОУ.

Результаты оценивания качества образовательной деятельности формируют доказательную основу для изменений основной образовательной программы, корректировки образовательного процесса и условий образовательной деятельности.

Система оценки качества дошкольного образования:

- должна быть сфокусирована на оценивании психолого-педагогических и других условий реализации, адаптированной основной образовательной программы в

дошкольном учреждении в пяти образовательных областях, определенных ФГОС ДО;

- учитывает образовательные предпочтения и удовлетворенность дошкольным образованием со стороны семьи ребенка с РАС;
- исключает использование оценки индивидуального развития ребенка в контексте оценки работы ДОУ;
- исключает унификацию и поддерживает вариативность программ, форм и методов дошкольного образования;
- способствует открытости по отношению к ожиданиям ребенка с РАС, семьи, педагогов;
- использует единые инструменты, оценивающие условия реализации программы в дошкольном учреждении, как для самоанализа, так и для внешнего оценивания.

2. Содержательный раздел

2.1. Образовательная деятельность по направлениям развития ребенка.

АООП разработана с учетом инновационной программы дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой. Она обеспечивает разностороннее гармоничное развитие детей с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей по 5 основным образовательным областям:

- социально-коммуникативное развитие;
- познавательное развитие;
- речевое развитие;
- художественно - эстетическое развитие;
- физическое развитие.

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

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

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

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

Физическое развитие включает приобретение опыта в следующих видах деятельности детей: двигательной, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость; способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не наносящем 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.).

2.2. Особенности развития детей с РАС в образовательных областях.

Образовательная деятельность.

Содержание программы по направлениям развития ребенка (образовательным областям), осуществляемое воспитателями, музыкальными руководителями, инструктором по физической культуре, соответствует содержанию инновационной программой дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой, 2019г. В программе имеется пять образовательных областей. Сейчас мы разберем, как развивается ребенок с РАС в каждой из них.

«Социально-коммуникативное развитие»:

3-5-й год жизни.

Со значительным опозданием осваивает жесты согласия и несогласия, приветствия, прощания, что негативно сказывается на возможностях в налаживании взаимодействия с окружающими людьми.

Наличие однообразного поведения со стереотипными, примитивными движениями (переборка пальцев, сгибание и разгибание плеч и предплечий, расшатывание туловищем или головой, подпрыгивание на цыпочках и т.п.). Взрослый для ребенка не становится источником разнообразной информации о правилах общения с различными взрослыми и детьми (старше, одного с ним возраста, моложе).

В кругу с родными и близкими взрослыми никогда не расспрашивает, как, где и почему нужно действовать, не ориентируется или слабо ориентируется в кругу социально одобряемых и приемлемых форм поведения, не уточняет, как следует поступать, «как надо», «как требуют». Не соблюдает правила совместной жизни в семье, не ориентируется в обязанностях каждого члена семьи.

Ребенок не понимает, чем он отличается от других; со значительной задержкой формируется ощущение «мой-чужой», «такой как я не такой».

Не формируется чувство адекватной дистанции, позволяющей устанавливать оптимальное расстояние с участником взаимодействия.

В сознании ребенка собственное имя очень медленно сочетается с личным местоимением «Я» для обозначения себя самого. Безразлично относится (при наличии моментов совместной деятельности) к определению своего места в кругу сверстников.

Избегает участвовать в игровой деятельности; не проявляет инициативы, не стремится повлиять на взрослого с целью получить в ней ведущую роль, проявляет

повышенную тревожность. Не умеет и не пытается выгодно продемонстрировать себя, свои умения.

Самостоятельное поведение может выглядеть как однообразный набор внешне бесцельных, странных действий. Обычные детские игры заменяет монотонными механическими манипуляциями с не игровыми предметами (ключами, коробочками, веревками и т.д.).

Не хочет ориентироваться в человеческих отношениях, понимать отношение к себе других людей, осознавать необходимость сдерживания собственных ситуативных желаний. Может провоцировать негативную реакцию взрослого, а раздражение и гнев близких воспринимать с удовольствием.

5- 7-й год жизни.

Не дополняет своих впечатлений об окружающем мире, а только закрепляет их, застревая, как и раньше, на одном объекте или действии, препятствует получению нового опыта. Видит только в том направлении, в котором смотрит и только те предметы, на которых задерживает взгляд.

Не демонстрирует виды поведения, свидетельствующие о возможности развития у него социальной заинтересованности в других детях, общее внимание, общее взаимодействие.

Не развивается способность к оценочным представлениям о том, каким другие люди хотят видеть его и как он для этого должен себя вести. Отсутствие способности «схватывать» своеобразие (контекст) ситуации и переживания других людей, которые обеспечивают успешность взаимодействия.

Не сравнивает себя со сверстниками, не стремится подражать им, не пытается объединиться с ними для совместной деятельности; недостаточно осознает отношение к себе других детей.

Не имеет интереса к содержанию и формам человеческих взаимоотношений и правилам поведения в обществе, которые помогали бы положительно влиять на различные формы взаимодействия. Не регулирует свои действия при указании взрослого; не формируется произвольное поведение.

Со значительными трудностями приспосабливается к новым социальным условиям жизни. Демонстрирует негативизм относительно попыток включить его в совместную деятельность, не адекватно реагирует на эмоции других людей (несоответствие поведения эмоциональному и социальным контекстам).

Самостоятельно занимает себя длительное время, однако, отдав при этом предпочтение стереотипным интересам, поведению и активности. Стереотипное поведение, как правило, сопровождается негативизмом касательно предложенных новых видов деятельности, а также о попытке взрослого направить ребенка на смену старым привычкам.

Не способен к самообладанию, не умеет управлять желаниями, его поведение импульсивное, ему не присущи комплексные эмоциональные переживания здоровых сверстников. Отсутствие сложных переживаний, таких как проявление собственности, зависть, чувство комического и тому подобное.

Не обладает эмоционально-коммуникативными умениями: не инициирует контакты, не отвечает на инициативу других, избегает обмена информацией, выслушивает, не принимает других во внимание, не стремится наладить взаимодействие, не дорожит отношениями.

«Познавательное развитие»:

Информация в мозг попадает через сенсорные каналы: глаза, нос, кожу, уши, язык. Но из-за врожденной или приобретенной недостаточности мозга (одна из теорий возникновения аутизма) информация, полученная через органы чувств, поступает в мозг детей с аутизмом как различные части пазлов. Поэтому они воспринимают окружающий мир фрагментарно и придают иное значение вещам.

Из-за фрагментарности восприятия ребенок с аутизмом не замечает связей между вещами. Он не видит целого и не может различать первичные и вторичные вещи (теория «Центральная согласованность»). Таким образом, он может быстро потерять целое и запаниковать. Поэтому присутствие одних и тех же деталей жизненно важно для ребенка с аутизмом.

Предоставление значения определенной ситуации или предметам в процессе восприятия занимает больше времени у аутичного ребенка, ведь он должен обработать большее количество информации, совместить разрозненные части в единое целое и присвоить им значения.

Выполнение действия, требует соблюдения правильного порядка некоторых последовательностей, требует правильного планирования и организации. Ребенок с аутизмом, который с трудом видит единое целое, сталкивается, в результате, с трудностями как в планировании, так и в организации личностных задач (теория «Исполнительные функции»). Поэтому ребенок не приобретает таких навыков, которыми в его возрасте уже овладевают другие дети (чистка зубов, выбор одежды, иногда - самостоятельная еда). Когда же его задача спланировать заранее, он чувствует поддержку и может перейти к их выполнению. Но все равно, он будет сопротивляться новым действиям, которые предлагают другие люди.

Дети с расстройствами аутистического спектра не понимают поведение и эмоции других и не могут их предвидеть («Теория Разума»). Им также трудно осознать и выразить личную мотивацию, чувства, мысли, или внутренний мир. Они практически не понимают своей роли в любой ситуации. Так, когда ребенок с аутизмом бьет другого ребенка, он не осознает, что делает ему больно. Так же, когда аутичный ребенок некорректно высказывается (например: «ты плохо пахнешь», «у тебя некрасивая одежда» и т.п.), он не учитывает чувств других людей.

При этом, ребенок с аутизмом может быть гипер- или гипочувствительным к определенным сенсорным стимулам. В качестве примера гиперчувствительность глаз: раздражители, действующие на глаза, доминируют, а это значит, что количество «частей пазла» слишком велика. Ребенок закрывает глаза, и вместе с этим - способ получения информации. С гипер-, или гипочувствительностью рта или подбородка может быть связано то, что он все новые предметы пытается исследовать именно подбородком. Очень важно знать, есть ли у ребенка подобные симптомы, так как это может помешать дальнейшему познавательному развитию.

Для детей с аутизмом характерны трудности генерализации знаний. Ребенок изучив, что геометрическая фигура зеленого цвета - это квадрат, может не воспринимать за квадрат такую же геометрическую фигуру красного цвета. Могут возникать трудности по переносу этих знаний на реальные предметы и действия с ними. Ребенок с аутизмом с трудом использует навыки, которыми он ранее овладел, примерно в такой же ситуации. Чтобы ими воспользоваться, необходимо, чтобы ситуация для ребенка была идентичной до мельчайших деталей.

Аутичные дети часто демонстрируют непонятное, на первый взгляд, поведение: истерики, крики, агрессию или самоагрессию. Причины такого поведения всегда имеются. Характерным проявлением расстройств аутистического спектра является то, что дети почти не повторяют за взрослыми, не обращают внимания на их действия. Заставить ребенка подражать за взрослым невозможно, если он сам не хочет этого делать и не понимает, что это значит.

«Речевое развитие»:

Развитие речевых и коммуникативных способностей является едва ли не самым значимым и сквозным в обучении детей с расстройствами аутистического спектра. Нарушение коммуникации (вербальной и невербальной) относят к диагностическим критериям расстройств аутистического спектра. Речевые и коммуникативные трудности детей с аутизмом зависят от их когнитивного и социального уровня развития, а также уровня развития функциональной и символической игры, и влияют, в свою очередь, на успешность овладения многими другими навыками в процессе обучения.

Нарушение коммуникации и речи при аутизме очень разнятся - от невозможности приобрести любых функциональных речевых навыков к богатому литературной речи и способности вести разговоры на различные темы, не учитывая, однако, интерес собеседника к теме разговора. Большинство детей с аутизмом не испытывают значительных проблем с звукопроизношением, однако, подавляющее их большинство имеют проблемы с использованием речи и (или) проблемы с пониманием слов и высказываний, интонацией и ритмом речи.

Значительное количество детей с аутизмом не поддерживает зрительный контакт, имеет низкий уровень концентрации внимания и не используют жесты с целью компенсации коммуникативных трудностей. Некоторые дети говорят пронзительно высоким голосом или «механическим» роботоподобном языке и не отвечают на обращенную к ним речь. Они могут не откликаться на собственное имя, в результате чего могут ошибочно подозреваться в снижении слуха.

Отличительной чертой рече-коммуникативного развития аутичных детей является употребление эхололий (отсроченной во времени речевой продукции) и повторяющееся навязчивое употребление слов, фраз и вопросов. Проблемой среди детей с аутизмом может быть неправильное использование личных местоимений. Некоторые дети рано учатся читать, но сталкиваются с трудностями в понимании прочитанного.

По меньшей мере, одна треть детей и взрослых с расстройствами аутистического спектра не пользуются языком вообще. Конечно, не все дети с аутизмом имеют такие сложные и многочисленные рече-коммуникативные трудности, многие из них приобретают достаточно развитые речевые навыки. Однако, во всяком случае, пользуется ли аутичный ребенок языком или нет, наиболее характерным является нарушение социального аспекта речи.

«Художественно-эстетическое развитие»:

Известно, что большинство детей с расстройствами аутистического спектра имеют высокую эмоциональную чувствительность к музыке, ритмическим стихам, ярким изобразительным и театральным образам. Четкая пространственно-временная природа произведений искусства находит особый отклик у детей с аутизмом из-за их склонности к определенному внутреннему порядку.

Кроме этого, большинство аутичных детей очень чувствительны к стимулам внешней среды (зрительным, звуковым, обонятельным, тактильным); в их системе восприятия окружающей среды доминирует тот или иной сенсорный канал, и они стремятся получить желаемые впечатления именно через этот орган ощущения. Поэтому, например, когда речь идет об интересе для ребенка к определенному музыкальному инструменту, то определяющими могут оказаться такие его характеристики, как его внешний вид (форма, линии, цвет), звук, особые ощущения этого инструмента по прикосновению, или его привлекательность по запаху и т.д.

Рациональность художественно-эстетических занятий с аутичными детьми обусловлена следующим:

1) как известно, одной из главных проблем при налаживании взаимодействия с аутичным ребенком является отсутствие его внимания, пребывание на «своей волне». Особенно подобранные средства для художественно-эстетических занятий (определенные звуки, мелодии, тексты) привлекают внимание, и организуют относительную устойчивость процесса восприятия ребенка с аутизмом;

2) обнаруженная большая приверженность аутистов в отношении к предметам, чем к людям обуславливает эффективность налаживания диалога с ними опосредованно, например, через музыкальные инструменты, материал для изобразительного искусства, элементы костюмов или декорации;

3) занятия, основанные на художественных принципах, способствуют преодолению стереотипных проявлений, характерных для детей с аутизмом, и расширению поведенческого репертуара, их эмоциональной активации, становлению релаксационных и регулятивных процессов, их способности к отзыву как предпосылки общения. Созданная благодаря художественно-эстетическим занятиям творческая среда способствует интеграции личности детей с расстройствами аутистического спектра, позволит им почувствовать и осознать себя как неповторимую индивидуальность и раскроет радость взаимодействия с другими людьми.

«Физическое развитие».

Задержка психомоторного развития оказывается в ряде нарушений: гипотонусе, гипертонусе, диссинергии (отсутствует согласованность работы мышц), дистаксии (нарушение координации в пространстве), апраксии (нарушение смысловых цепей действий) и др. У детей с аутизмом уже на ранних этапах развития наблюдается неадекватность позы во время пребывания на руках у матери: тело младенца или слишком расслаблено, так что приходится прикладывать значительные усилия в поддержании частей тела, или слишком напряженное, что выглядит со стороны как ребенок вываливается из рук матери.

У аутичного ребенка наблюдается сложность произвольного распределения мышечного тонуса. Ребенок может демонстрировать большую ловкость произвольных движений, но становится в значительной мере неуклюжим, когда ему нужно сделать что-то по просьбе взрослого. Например, на занятии по рисованию рука ребенка становится настолько вялой, атонической, не удерживает карандаш или кисточку, или наоборот, с такой силой нажимает на карандаш, что проколет лист.

Как уже было сказано, стереотипное поведение является защитной реакцией, направленной на адаптацию к ситуации. Что касается аутостимуляции (двигательная активность направлена на раздражение собственных рецепторов) как одной из форм

стереотипной активности, она выполняет ту же функцию, что и стереотипное поведение в целом. Однако, аутостимуляции характерны в большей степени для того этапа развития моторики, касающегося развития активности на уровне ощущений.

Двигательные аутостимуляции могут касаться двигательного анализатора - переборка пальцев перед глазами, слухо - циклические хлопки ладоней возле уха, кинестетической чувствительности - хождение на носочках, махание руками как крыльями, или нескольких анализаторов одновременно, например, вестибулярной и кинестетической чувствительности - колыхание с ноги на ногу в стороны или вперед - назад. У ребенка, который находится на уровне чувственной двигательной активности, отсутствует мимика, а существуют только гримасы - синкинезии, которые являются свободной игрой мышц и ничего не выражают.

Появление той или иной аутостимуляции с помощью движений связано с нарушением сенсорной интеграции. Например, дети при некоторых нарушениях зрения также проявляют аутостимуляции зрительных рецепторов. При аутизме проблема сенсорики связана не непосредственно с органами чувств, а с интеграцией сенсорной информации на пути к нервным центрам анализаторных систем. У здорового ребенка, получившего опыт сенсорного взаимодействия с миром, задержки на чувственном экспериментировании не наблюдается, он плавно переходит на более высокий уровень восприятия и двигательной активности.

Несмотря на то, что ребенок может достичь уровня пространственного восприятия в его поведенческих проявлениях, могут оставаться движения аутостимуляции. Даже того аутичного ребенка, который находится на уровне пространственного восприятия, не покидают движения аутостимуляции. Они могут возникать в стрессовых для ребенка ситуациях, защитная реакция в виде регресса к низшим формам поведения. Однако на первый план выступает стереотипное поведение более утонченное. Оно может касаться перемещения в пространстве, манипуляции с предметами, пространственной организацией предметов, нелокомоторных (на одном месте) движений тела в пространстве. Например, стереотипное бросание предметов, перебирание предметов в руках, карабкание на предметы, стук предметами и тому подобное. Все эти стереотипии также касаются трудностей в сенсомоторной интеграции. В норме дети, попробовав новое пространственное движение несколько раз переходят к использованию этого движения в других условиях, с другими предметами, а потом и вовсе перестают им интересоваться.

На уровне предметных действий стереотипное поведение также возможно, хотя это явление называют стереотипией интересов ребенка. Ребенок в таком случае может иметь достаточный репертуар поведенческих проявлений, но все его поведение является обслуживанием одного и того же интереса. Например, уборка, специфический интерес к числам и математическим операций с ними, предпочтения в еде и процесс ее употребления, предпочтения в одежде и ее одевание и тому подобное.

Коррекционная направленность на этапе завершения дошкольного образования ребенком с РАС.

Ребенок может:

Художественно-эстетическое развитие:

- застегивать и расстегивать пуговицы; владеть навыками шнуровки;

- штриховать простые предметы в разном направлении; обводить предметы по контуру карандашом плавным непрерывным движением;
- ориентироваться на листе бумаги, правильно располагать рисунок на листе;
- ориентироваться в тетради в клетку, обводить клетки, считать их, проводить горизонтальные и вертикальные линии;
- раскрашивать сюжетный рисунок разными карандашами, не выходя за контур;
- обследовать предмет перед лепкой - ощупывать форму предмета;
- создавать лепные поделки отдельных предметов по образцу и играть с ними;
- передавать в лепных поделках основные свойства и отношения предметов (форма - круглый, овальный; цвет - белый, серый, красный, желтый, зеленый, оранжевый, черный, коричневый; размер - большой, средний, маленький, длинный, короткий; пространственные отношения - вверху, внизу, слева, справа;
- лепить предметы по образцу, словесной инструкции; давать элементарную оценку своей работе и работам сверстников;
- участвовать в создании коллективных лепных поделок;
- ориентироваться в пространстве листа бумаги, работая по образцу: вверху, внизу, посередине, слева, справа;
- правильно располагать рисунок на листе бумаги, ориентируясь на словесную инструкцию взрослого;
- выполнять аппликации по образцу-конструкции, по представлению и речевой инструкции взрослого;
- рассказывать о последовательности действий при выполнении работы;
- давать оценку своим работам и работам сверстников, сравнивая их с образцом, с наблюдаемым предметом или явлением;
- готовить рабочее место к выполнению задания в соответствии с определенным видом изобразительной деятельности;
- пользоваться изобразительными средствами и приспособлениями - карандашами, красками, фломастерами, мелом, губкой для доски, подставками для кисточки, тряпочкой для кисточки;
- создавать по просьбе взрослого предметные и сюжетные изображения знакомого содержания;
- выполнять рисунки по предварительному замыслу;
- участвовать в выполнении коллективных изображений;
- эмоционально реагировать на красивые сочетания цветов, подбор предметов в композициях, оригинальных изображениях;
- рассказывать о последовательности выполнения работы;
- давать оценку своим работам и работам сверстников;
- готовить рабочее место к выполнению того или иного задания в соответствии с определенными условиями деятельности - на столе или на ковре;
- различать конструкторы разного вида и назначения;
- создавать по просьбе взрослого предметные и сюжетные конструкции, выполняемые детьми в течение года;
- создавать постройки по образцу, представлению, памяти, речевой инструкции (из 6-7 элементов);
- выполнять постройки по предварительному замыслу;
- участвовать в выполнении коллективных построек;

- рассказывать о последовательности выполнения работы;
- давать оценку своим работам и работам сверстников;
- эмоционально реагировать на содержание знакомых музыкальных произведений;
- различать музыку различных жанров (марш, колыбельная, песня, танец, русская плясовая);
- называть музыкальные инструменты и подбирать с помощью взрослого тот или иной инструмент со звучанием, соответствующим характеру сказочного персонажа;
- называть разученные музыкальные произведения;
- выполнять отдельные танцевальные движения в паре с партнером - ребенком и взрослым;
- участвовать в коллективных театрализованных представлениях;
- иметь элементарные представления о театре;
- различать разные жанры - сказку и стихотворение;
- уметь отвечать на вопросы по содержанию знакомых произведений;
- рассказывать наизусть небольшие стихотворения (3-4);
- участвовать в коллективных драматизациях известных литературных произведений;
- узнавать и называть несколько авторских художественных произведений и их авторов (К. Чуковский, С. Маршак, А. Барто и др.);
- подбирать иллюстрации к знакомым художественным произведениям (выбор из четырех-пяти);
- внимательно слушать фрагмент аудиозаписи художественных произведений, уметь продолжать его, отвечать на вопросы («Какое произведение слушал?», «Чем закончилось событие?»);
- называть свое любимое художественное произведение;
- получать удовольствие от рассматривания картин, иллюстраций, предметов декоративно-прикладного искусства, скульптур и архитектурных памятников;
- узнавать две-три знакомые картины известных художников;
- воспринимать выразительность и праздничность предметов народных промыслов (дымковская игрушка, каргопольская игрушка, хохломская и городецкая роспись) и узнавать их в предметах быта;
- уметь дорисовывать различные декоративные линии, украшая ими знакомые предметы или сюжеты;
- создавать изображения по собственному замыслу, используя знакомые техники и изобразительные средства;
- адекватно вести себя при посещении музеев, выставочных залов, театров и выставок.

Социально-коммуникативное развитие:

- здороваться при встрече со знакомыми взрослыми и сверстниками, прощаться при расставании;
- благодарить за услугу, подарок, угощение;
- адекватно вести себя в знакомой и незнакомой ситуациях;
- проявлять доброжелательное отношение к знакомым и незнакомым людям;

- выражать свои чувства - радость, удивление, страх, гнев, жалость, сочувствие, в соответствии с жизненной ситуацией, в социально приемлемых границах;
- устанавливать элементарную связь между выраженным эмоциональным состоянием и причиной, вызвавшей его, отражая это в речи или в пантомимике;
- проявлять элементарную самооценку своих поступков и действий;
- адекватно реагировать на доброжелательное и недоброжелательное отношение к себе со стороны окружающих;
- замечать изменения настроения близкого взрослого или сверстника;
- начинать и продолжать диалог со своими сверстниками и близкими взрослыми;
- владеть одним-двумя приемами разрешения возникших конфликтных ситуаций (пригласить взрослого, уступить сверстнику);
- быть партнером в игре и в совместной деятельности со сверстниками, обращаться к ним с просьбами и предложениями о совместной игре или практической деятельности;
- положительно реагировать на просьбу взрослого убрать игрушки, покормить животных в живом уголке, полить растения, убрать мусор, сервировать стол, помыть посуду, протереть пыль;
- уважать труд взрослых и положительно относиться к его результатам;
- проявлять интерес к трудовой деятельности и ее результатам;
- выполнять элементарные, знакомые поделки из бумаги, природного материала, ткани, ниток и соломки;
- сравнивать собственную поделку с образцом, отмечая признаки сходства и различия;
- пользоваться ножницами, клеем, нитками, другими материалами, применяемыми в местных условиях, для изготовления поделок;
- выполнять знакомые поделки по образцу и словесной инструкции;
- отвечать на вопросы по результатам изготовления поделки;
- давать элементарную оценку выполненной поделке: хорошо, плохо, аккуратно, неаккуратно;
- пользоваться фартуком и нарукавниками, готовить рабочее место и приводить его в порядок после завершения работы;
- выполнять коллективные работы из природного и бросового материала;
- доводить начатую работу до конца;
- получать удовлетворение от результатов своего труда;
- наводить порядок в одежде, знакомом помещении, на знакомой территории;
- пользоваться знакомым рабочим инвентарем;
- ухаживать за растениями дома и на участке;
- выполнять элементарные действия по уходу за домашними животными;
- сотрудничать при выполнении определенных поручений;
- выполнять обязанности дежурного по группе;
- передавать друг другу поручения взрослого;
- давать словесный отчет о выполненной работе;
- бережно относиться к орудиям труда, к результатам своего труда и труда взрослых;
- оказывать помощь нуждающимся в ней детям и взрослым.

Познавательное развитие:

- соотносить действия, изображенные на картинке, с реальными действиями (выбор из трех-четырех);
- дорисовывать недостающие части рисунка;
- воссоздавать целостное изображение предмета по его частям;
- соотносить форму предметов с геометрической формой - эталоном;
- ориентироваться в пространстве, опираясь на схему собственного тела;
- дифференцировать цвета и их оттенки и использовать представления о цвете в продуктивной и игровой деятельности;
- использовать разнообразную цветовую гамму в деятельности;
- описывать различные свойства предметов: цвет, форму, величину, качества поверхности, вкус;
- воспроизводить по памяти наборы предложенных слов и словосочетаний (2-3);
- дифференцировать звуки окружающей действительности на бытовые шумы и звуки явлений природы;
- группировать предметы по образцу и по речевой инструкции, выделяя существенный признак, отвлекаясь от других признаков;
- использовать обобщенные представления о некоторых свойствах и качествах предметов в деятельности;
- ориентироваться по стрелке в знакомом помещении;
- пользоваться простой схемой-планом;
- осуществлять количественный счет в прямом и обратном порядке, счет от средних членов ряда, порядковый счет в пределах семи;
- пересчитывать предметы и изображения предметов на картинках, расположенных в ряд, при разном их расположении; предметы и изображения предметов, имеющих различную величину, цвет, форму;
- осуществлять преобразования множеств, предварительно проговаривая действие;
- определять место числа в числовом ряду и отношения между смежными числами;
- решать задачи по представлению и отвлеченно в пределах пяти;
- измерять, отмеривать непрерывные множества, используя условную мерку; уметь использовать составные мерки;
- дети должны усвоить представление о сохранении количества; знать цифры от нуля до пяти, соотносить их с числом предметов;
- называть свое имя, фамилию, возраст;
- называть город (населенный пункт), в котором они проживают;
- называть страну;
- узнавать и показывать на картинках людей следующих профессий: врач, учитель, повар, парикмахер, продавец, почтальон, шофер;
- выделять на картинках изображения предметов мебели, транспорта, продуктов, инструментов, школьных принадлежностей и называть их;
- различать деревья, траву, цветы, ягоды и называть их;
- называть отдельных представителей диких и домашних животных, диких и домашних птиц, их детенышей;
- определять признаки четырех времен года;
- различать время суток: день и ночь.

Речевое развитие:

- выражать свои мысли, наблюдения и эмоциональные переживания в речевых высказываниях;
- пользоваться в повседневном общении фразовой речью;
- употреблять в речи названия предметов и детенышей животных с использованием уменьшительно-ласкательных суффиксов;
- понимать и использовать в активной речи предлоги в, на, под, за, перед, около, у, из, между;
- использовать в речи имена существительные и глаголы в единственном и множественном числе;
- использовать в речи глаголы настоящего и прошедшего времени;
- строить фразы и рассказы по картинке, состоящие из трех-четырех предложений;
- читать наизусть 2-3 разученных стихотворения;
- отвечать на вопросы по содержанию знакомой сказки, перечислять ее основных персонажей;
- знать 1-2 считалки, уметь завершить потешку или поговорку;
- планировать в речи свои ближайшие действия.

Физическое развитие:

- выполнять основные гигиенические навыки;
- владеть навыками повседневного ухода за своими зубами (чистить утром и вечером, полоскать после еды);
- выполнять комплекс упражнений утренней зарядки;
- выполнять элементарные дыхательные упражнения под контролем взрослого;
- перечислять по просьбе взрослого полезные для здоровья человека продукты;
- иметь элементарные представления о роли солнечного света, чистого воздуха и воды для жизни и здоровья человека;
- выполнять 3-4 упражнения для снятия напряжения глаз;
- использовать приемы самомассажа пальцев рук, кистей и стоп эластичным кольцом, эластичной пружинистой палочкой (су-джок);
- перечислять правила безопасного поведения в доме и на улице;
- иметь представление о необходимости заботливого и внимательного отношения к своему здоровью;
- выполнять по речевой инструкции ряд последовательных движений без предметов и с предметами;
- попадать в цель с расстояния 5 м;
- бросать и ловить мяч;
- находить свое место в шеренге по сигналу;
- ходить на носках, на пятках и внутренних сводах стоп;
- согласовывать темп ходьбы со звуковыми сигналами;
- перестраиваться в колонну и парами в соответствии со звуковыми сигналами;
- ходить по наклонной гимнастической доске;
- лазать вверх и вниз по гимнастической стенке, перелезать на соседний пролет стенки;
- ходить и бегать с изменением направления - змейкой, по диагонали;

- прыгать на двух ногах и на одной ноге;
- выполнять и знать комплекс упражнений утренней зарядки, для разминки в течение дня;
- самостоятельно участвовать в знакомой подвижной игре.

2.3. Программа коррекционно-развивающей работы.

Взаимодействие специалистов.

В дошкольном учреждении существует системное воздействие, выработанное совместными усилиями профессионалов, направленное на осуществление индивидуально-дифференцированного подхода к каждому ребенку с РАС.

Один раз в три месяца составом специалистов (учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, воспитатели), работающих с детьми с РАС, проводится совещание, на котором каждый специалист озвучивает проблемы ребенка в своем направлении работы и дает рекомендации, относительно данного ребенка другим специалистам и воспитателям.

Система взаимодействия

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре
--

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ
--

Коррекционная направленность совместной образовательной деятельности воспитателя и детей	Специальные коррекционные занятия Учитель-дефектолог Учитель-логопед Педагог-психолог	Коррекционные занятия в семье по рекомендации учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога	Самокоррекция детей в самостоятельной деятельности
---	--	--	---

Диагностическая работа учителя-дефектолога.

Диагностическая работа учителя-дефектолога включает в себя следующие виды:

1. Изучение медицинской документации и протоколов ПМПК;
2. Наблюдение за ребенком;
3. Установление контакта с ребенком;
4. Дефектологическое обследование;
5. Протокол обследования функциональных сфер;
6. Мониторинг результатов коррекционного обучения.

Перед началом диагностики дефектолог знакомится с заключениями ПМПК, что является важным фактором для определения условий коррекционно-развивающей работы с детьми.

Каждый ребенок проходит систематическое дефектологическое обследование в сентябре, мае, а при необходимости и в январе месяце каждого года.

При поступлении в дошкольное учреждение ребенок проходит период адаптации. В связи с этим отличительной особенностью дефектологического обследования детей с

РАС является то, что диагностические задачи решаются в процессе наблюдения за ребенком, непосредственно образовательной деятельности, в режимных моментах.

Дефектологическое обследование детей проводится индивидуально. Может проходить в несколько этап в связи с индивидуальными особенностями детей с РАС и при условии благоприятного адаптационного периода.

План диагностической работы

Методы дефектологического изучения ребенка	Сроки	Выход
Начало учебного года (первичная диагностика)		
-анализ медицинских карт детей и заключений по результатам обследования ПМПК; - наблюдение за воспитанниками; - установление контакта; - дефектологическое обследование; - протокол обследования для дошкольников с РАС	с 1 по 30 сентября	- индивидуальные карты дефектологического обследования детей; - направления индивидуальной коррекционной работы на каждого воспитанника; - индивидуальный коррекционно-образовательный маршрут; - план индивидуальной работы или индивидуальная программа; - аналитический отчет по результатам диагностического обследования (протокол обследования).
Середина учебного года (промежуточная диагностика)		
- наблюдение за воспитанниками (обучающимися по индивидуальным программам) - дефектологическое обследование (по необходимости) - мониторинг развития детей за 1 полугодие	3-я неделя января	-индивидуальные карты дефектологического обследования детей; -направления индивидуальной коррекционной работы на каждого воспитанника (с внесением необходимых корректировок); - индивидуальный коррекционно-образовательный маршрут (с внесением необходимых корректировок); - план индивидуальной работы или индивидуальная программа (с внесением необходимых корректировок); - аналитический отчет по результатам диагностического обследования (протокол обследования).
Конец учебного года		
- наблюдение за воспитанниками (обучающимися по индивидуальным программам) - дефектологическое обследование - протокол обследования для дошкольников с РАС - мониторинг развития детей за 2 полугодие и за год	с 1 по 30 мая	-индивидуальные карты дефектологического обследования детей - аналитический отчет по результатам диагностического обследования (протокол обследования).

Основной диагностический инструментарий.

Обследование познавательной деятельности.

Название методики	Цель исследования	Источник
Блок для диагностики детей 3-5 лет		

«Поиграй» (набор сюжетных игрушек)	выявление уровня развития игры	
Восприятие цвета	1. Определить знание названий основных цветов; 2. Определить способность ребенка соотносить по цвету. 3. Определить умение соотносить цвет с реальным объектом, локализация по цветам. 4. Выявить способность ребенка группировать предметы одного цвета по насыщенности - 2 г.об.	Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. пособие: с прил. альбома «Наглядн. материал для обследования детей»/ под ред. Е.А. Стребелевой. – 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 2004. 164 с. Забрамная С. Д., Боровик О. В. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003
Восприятие формы	1. Выявить понимание инструкции и цели задания, знание названий основных геометрических фигур. 2. Выявить способность соотносить эталон формы с формой объёмных тел и предметов, а также формы плоскостного изображения. 3. Определить умение группировать предметы по форме (различение близких форм) – 2 г.об.	
Восприятие величины	1. Выявить понимание инструкции и цели задания. 2. Выявить сформированность представлений о величине (размере), способность различать понятия «большой - маленький» - 1 г.об.; «высокий - низкий», «длинный - короткий» - 2 г.об. 3. Определить умение сравнивать разные по величине зрительно воспринимаемые объекты – 2 г.об.	
Восприятие, воспроизведение сложной формы	1. Выявить целенаправленность деятельности. 2. Определить комбинаторные способности ребёнка (умение оперировать образами, соотносить части и целое, осуществлять анализ и синтез воспринимаемых объектов). 3. Определить знание названий основных геометрических форм.	
Восприятие пространственных отношений	1. Исследовать понимание пространственных предлогов и наречий (действия с игрушкой, словесное обозначение). 2. Определить умение ребёнка оценивать удалённость предмета в большом пространстве – 2 г.об. 3. Исследовать умение ориентироваться на листе (верх-низ, право-лево, середина, верхний правый угол и т.д.) – 2 г.об.	
Ориентировка в пространстве	1. Исследовать умение ориентироваться на себе (верх-низ, впереди-сзади 1 г.об.; лево-право – 2 г.об.). 2. Исследовать умение ориентироваться относительно себя (верх-низ, вперёд-назад – 1	

	г.об.; направо-налево – 2 г.об.). 3. Исследовать умение ориентироваться с помощью слуха, обоняния.	
Предметные представления	1. Определить, восприятие каких предметов вызывает трудности у ребёнка. 2. Исследовать, вызывает ли затруднения узнавание предметов в модальностях – 2 г.об. 3. Исследовать умение выделять признаки предметов, знание назначения, обобщение, классификация, группировка предметов – 2 г.об.	
Блок для диагностики детей 5-6 лет		
Восприятие цвета	1. Определить знание названий цветов и оттенков; 2. Определить способность ребенка соотносить и дифференцировать цвета; 3. Выявить способность ребенка группировать предметы одного цвета по насыщенности 4. Определить умение соотносить цвет с реальным объектом, локализация по цветам.	
Восприятие формы	1. Выявить понимание инструкции и цели задания, знание названий основных геометрических фигур. 2. Выявить способность соотносить эталон формы с формой объёмных тел и предметов, а также формы плоскостного изображения. 3. Определить умение группировать предметы по форме (различение близких форм).	Забрамная С. Д., Боровик О. В. Практический материал для проведения психолого- педагогического обследования детей. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003
Восприятие величины	1. Выявить понимание инструкции и цели задания. 2. Выявить сформированность представлений о величине (размере), способность различать понятия «большой», «маленький», «высокий», «низкий», «длинный», «короткий», «широкий» «узкий», «толстый», «тонкий». 3. Определить умение сравнивать разные по величине зрительно воспринимаемые объекты.	
Восприятие, воспроизведение сложной формы	1. Выявить целенаправленность деятельности. 2. Определить комбинаторные способности ребёнка (умение оперировать образами, соотносить части и целое, осуществлять анализ и синтез воспринимаемых объектов). 3. Определить знание названий основных	

	геометрических форм.	
Восприятие пространственных отношений	1. Исследовать понимание пространственных предлогов и наречий (действия с игрушкой, словесное обозначение). 2. Определить умение ребёнка оценивать удалённость предмета в большом пространстве. 3. Исследовать умение ориентироваться на листе (верх-низ, право-лево, середина, верхний правый угол и т.д.) 4. Исследовать умение в составлении схемы пространства.	
Ориентировка в пространстве	1. Исследовать умение ориентироваться на себе (верх-низ, впереди-сзади, лево-право). 2. Исследовать умение ориентироваться относительно себя (верх-низ, вперёд-назад, направо-налево, вперед направо, назад налево). 3. Исследовать умение ориентироваться относительно предмета 4. Исследовать умение ориентироваться по схеме, моделирование пространства, чтение схемы – от уровня развития ребенка – 3-4 г.об. 5. Исследовать умение ориентироваться с помощью слуха, обоняния.	
Предметные представления	1. Определить, восприятие каких предметов вызывает трудности у ребёнка. 2. Исследовать, вызывает ли затруднения узнавание предметов в модальностях –3. - Исследовать умение выделять признаки предметов, знание назначения, обобщение, классификация, группировка предметов.	
Блок для диагностики детей 6-7 лет		
Восприятие цвета	1. Определить знание названий цветов и оттенков; 2. Определить способность ребенка соотносить и дифференцировать цвета; 3. Выявить способность ребенка группировать предметы одного цвета по насыщенности 4. Определить умение соотносить цвет с реальным объектом, локализация по цветам.	Забрамная С. Д., Боровик О. В. Практический материал для проведения психолого- педагогического обследования детей. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003
Восприятие формы	1. Выявить понимание инструкции и цели задания, знание названий основных геометрических фигур. 2. Выявить способность соотносить эталон формы с формой объёмных тел и предметов, а также формы плоскостного изображения. 3. Определить умение группировать предметы по форме (различение близких форм).	

Восприятие величины	1. Выявить понимание инструкции и цели задания. 2. Выявить сформированность представлений о величине (размере), способность различать понятия «большой», «маленький», «высокий», «низкий», «длинный», «короткий», «широкий» «узкий», «толстый», «тонкий». 3. Определить умение сравнивать разные по величине зрительно воспринимаемые объекты.	
Восприятие, воспроизведение сложной формы	1. Выявить целенаправленность деятельности. 2. Определить комбинаторные способности ребёнка (умение оперировать образами, соотносить части и целое, осуществлять анализ и синтез воспринимаемых объектов). 3. Определить знание названий основных геометрических форм.	
Восприятие пространственных отношений	1. Исследовать понимание пространственных предлогов и наречий (действия с игрушкой, словесное обозначение). 2. Определить умение ребёнка оценивать удалённость предмета в большом пространстве. 3. Исследовать умение ориентироваться на листе (верх-низ, право-лево, середина, верхний правый угол и т.д.) 4. Исследовать умение в составлении схемы пространства.	
Ориентировка в пространстве	1. Исследовать умение ориентироваться на себе (верх-низ, впереди-сзади, лево-право). 2. Исследовать умение ориентироваться относительно себя (верх-низ, вперёд-назад, направо-налево, вперед направо, назад налево). 3. Исследовать умение ориентироваться относительно предмета и другого человека. 4. Исследовать умение ориентироваться по схеме, моделирование пространства, чтение схемы 5. Исследовать умение ориентироваться с помощью слуха, обоняния.	
Предметные представления	1. Определить, восприятие каких предметов вызывает трудности у ребёнка. 2. Исследовать, вызывает ли затруднения узнавание предметов в модальностях –3. - Исследовать умение выделять признаки предметов, знание назначения, обобщение, классификация, группировка предметов.	

По результатам диагностики составляются следующие документы.

1. Индивидуальная карта диагностико-коррекционного сопровождения ребенка с РАС.

Индивидуальная карта развития ребенка рассчитана на 4 года посещения дошкольного учреждения. Предложенная форма заполнения карты позволяет отслеживать динамику развития ребенка в течение всего его пребывания в учреждении, проводить качественный анализ познавательных возможностей.

2. Карта итога дефектологического обследования ребенка с РАС.

3. План индивидуальной коррекционной работы ребенка с РАС.

Коррекционная работа с детьми проводится в индивидуальной форме.

Обследование различных функциональных сфер. Профиль развития ребенка.

В нашей стране разработано много валидных диагностических методик, которые успешно используются в процессе обследования детей с ОВЗ. Большинство из них не предназначено для работы с детьми, имеющими РАС. В результате, их использование в процессе диагностики аутистических расстройств либо невозможно, либо крайне ограничено.

Отечественными исследователями (Никольской О.С., Лаврентьевой Н.Б.) сделаны первые успешные попытки к созданию методик обследования детей с РАС. Вместе с тем, для получения наиболее полной и объективной информации об уровне развития каждого ребенка с аутизмом по различным функциональным сферам существует необходимость создания детально проработанного протокола педагогического обследования.

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 – был разработан протокол педагогического обследования.

Протокол педагогического обследования предназначен для обследования детей с РАС дошкольного возраста. Он также может использоваться при работе с детьми, имеющими тяжелые аутистические расстройства в более старшем возрасте.

Использование предложенного протокола в практической работе позволяет:

- провести качественную и количественную оценку уровня актуального развития детей с РАС по следующим областям развития: поведение, коммуникация, восприятие, познавательная сфера, речь, игра, крупная моторика, мелкая моторика, самообслуживание;
- соотнести уровень развития ребенка с РАС с показателями среднестатистической возрастной нормы, что особенно важно при первичной диагностике;
- представить полученные данные в графическом виде;
- выявить уровень дезадаптивного поведения у детей с РАС;
- определить «зону ближайшего развития», цели психологопедагогической коррекции;
- разработать план коррекционно-педагогической работы;
- отследить динамику путем повторного проведения обследования по окончании коррекционного курса.

В ходе обследования используются следующие методы исследования:

- беседа с родителями, анкетирование и интервьюирование;
- наблюдение за поведением ребенка (в ходе режимных моментов и на занятиях);
- тестовые задания;
- диагностическое обучение;
- количественный и качественный анализ полученных данных;
- графическая обработка полученных данных.

Способ оценки уровня развития основывается на нормативных критериях, определяющих в каком возрасте у ребенка, должны быть сформированы те или иные навыки. Критерием оценок служат возрастные показатели развития основных психических функций у здорового ребенка определенного возраста. Сопоставление данных о развитии психических функций ребенка с РАС с возрастными показателями развития здоровых детей позволяет установить степень отставания или опережения в развитии по сравнению с возрастной нормой.

Коррекционно-развивающая работа учителя-дефектолога.

Одним из характерных признаков искаженного развития у детей с РАС являются особенности становления их коммуникативной сферы. По мнению отечественных и зарубежных исследователей, изучавших данный вопрос (В. М. Башина, О. Богдашина, М. Ю. Веди́на, Ф. Р. Волкмар, К. С. Лебединская, В. В. Лебединский, О. С. Никольская, Wing, L., Gould, J. и др.), неполноценными оказываются не только речевые средства общения, но и невербальные.

Поэтому в основе коррекционно-развивающей работы с детьми с расстройствами аутистического спектра лежат группы коммуникативных навыков, наиболее полно отражающих специфические особенности развития этих детей:

- проявление интереса к партнеру (выполнение наглядных или словесных указаний, простых инструкций, произнесение слов или фраз в ответ на речь партнера, отклик на собственное имя);
- владение невербальными навыками коммуникации (установление визуального контакта, обмен взглядами, длительный контакт глаз, использование жестов, мимических комплексов, пантомимики);
- владение вербальными навыками коммуникации (построение фразы, обмен репликами, обращениями, задавание вопросов и ответы на вопрос, выражение просьб словами, использование местоимения «я»).

На основе выделенных компонентов речи, определив их как основные задачи работы, мы реализовали поэтапный процесс, включающий деятельность всех специалистов, участвующих в комплексном сопровождении развития ребенка с расстройствами аутистического спектра.

Основные этапы работы с такими детьми:

Первый этап. Первичный контакт.

Формально установленный контакт предполагает, что ребенок почувствовал «неопасность» ситуации и готов находиться в одном помещении с педагогом.

Второй этап. Первичные учебные навыки.

Лучше сначала раскладывать материал для непосредственно образовательной деятельности там, где ребенок чувствует себя комфортнее, исходя от особенностей ребенка.

Третий этап. Работа над указательным жестом «да», «нет».

На этом этапе отрабатывается указательный жест. К словесным инструкциям «Возьми», «Положи» добавляем еще одну: «Покажи». Педагог фиксирует кисть ребенка в положении жеста и учит четко устанавливать палец на нужном предмете или картинке. Несмотря на некоторую механичность в использовании жестов, нужно поощрять их применение ребенком, так как этот минимальный набор невербальной коммуникации позволяет родителям определять желание ребенка, тем самым устраняя многие конфликтные ситуации.

Четвертый этап. Обучения пониманию речи.

Обучение начинают с наиболее простых для него навыков - степень сложности определяется индивидуально. Развитие экспрессивной стороны речи и понимания у говорящих детей должны идти параллельно и равномерно. Все слова, пониманию которых ребенок научился в учебной ситуации, должны употребляться в контексте в повседневной жизни ребенка.

Пятый этап. Обучение экспрессивной речи.

Формирование навыков экспрессивной речи начинают с обучения навыку подражания звукам и артикуляционным движениям. Сначала учат повторять самые простые звуки, затем более сложные сочетания. Из отработанных звуков в дальнейшем формируют первые слова.

При обучении речевым навыкам нельзя останавливаться на том, что уже достигнуто. Всегда есть опасность того, что ребенок, освоив тот или иной навык, не продвинется дальше в своем речевом развитии. Как только навык сформирован, перенесен в повседневную речь, надо двигаться, думая, чему и как нужно учить ребенка, какие навыки нужны ему для будущего.

В ходе нашей работы, для наибольшей эффективности коррекционного процесса мы придерживались следующих принципов:

- позитивности. Создание наиболее благоприятных зон эмоционального комфорта;
- междисциплинарности и партнерства специалистов на всех этапах коррекционной работы;
- семейной ориентированности, партнерства и сотрудничества специалиста и семьи;
- комплексности коррекционно-развивающих усилий;
- личностно-ориентированного подхода;
- иерархический принцип - ступенчатость как преемственный переход от одного этапа работы к другому;
- принцип цикличности, как возвращение к решению задач более ранних этапов коррекционной работы в случае качественно новых уровней улучшения состояния и развития ребенка.

В коррекционной работе мы считаем необходимым соблюдение ряда условий.

Первое условие - форма организации детей на непрерывной образовательной деятельности. Наиболее целесообразными формами организация коррекционной работы является: индивидуальная для детей с «низким» уровнем и подгрупповая (малые группы- 2–3 ребенка) для детей со «средним» уровнем. Эффективным считаем сотрудничество дефектолога и психолога, дефектолога и воспитателя.

Второе условие - объединение общих усилий всех специалистов, работающих с детьми. Так, например, педагог-психолог оказывает социально-психологическое

сопровождение ребенка; воспитатель проводит работу по формированию социально-значимых навыков и игровых действий; учитель-дефектолог осуществляет исследовательско-диагностическую деятельность и непосредственно коррекционно-развивающую работу. На следующем условии остановимся подробнее.

Третьим важным условием - является работа семьей, которая организуется как в форме индивидуального консультирования по запросу родителей, так и в нетрадиционных формах взаимодействия с семьей. Необходимо, чтобы семья стала активным участником коррекционного процесса. В соответствии с новым законом «Об образовании в Российской Федерации» одной из основных задач, стоящих перед детским дошкольным учреждением, является «Взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития личности ребенка». В Ст.44 говорится: Родители имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка. Органы государственной власти и органы местного самоуправления, образовательные организации оказывают помощь родителям... в воспитании детей, в охране и укреплении их физического и психического здоровья, развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития.

В связи с этим законом в статье 6 части 1 пункта 6 утвержден федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО), который отвечает новым социальным запросам и в котором большое внимание уделяется работе с родителями.

Подчеркнуто, что одним из принципов дошкольного образования является тесное сотрудничество Организации с семьей п.1.4, а ФГОС ДО является основой для оказания помощи родителям (законным представителям) в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, в развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития. П.1.7.6.

Одна из главных задач стандарта направлена на обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей. П.1.6. 9.

В ФГОС говорится, что работа с родителями должна иметь дифференцированный подход, учитывать социальный статус, микроклимат семьи, родительские запросы и степень заинтересованности родителей деятельностью ДОУ, повышение культуры педагогической грамотности семьи.

Мы очень тесно и продуктивно взаимодействуем с семьями наших воспитанников.

В работе с семьей применяем современные образовательные технологии, например, проектную деятельность образовательные проекты «Как я провел лето», «Милая мама», «Снеговики», «Шоу колокольчиков», «Новый год». Другие проекты.

Информационно-коммуникативные технологии.

Понимая требования, выдвигаемые современным информационным обществом, стараемся активно использовать современные информационно-коммуникативные технологии в профессиональной деятельности.

Каждый день находимся в состоянии поиска и стремления к совершенствованию в области применения информационных технологий.

Активное внедрение компьютерных технологий расширяет возможности детей с расстройствами аутистического спектра в получении информации.

Применение информационно-коммуникативных технологий в детском саду позволяет оптимизировать коррекционно-педагогический процесс, индивидуализировать и дифференцировать обучение детей с расстройствами аутистического спектра и значительно повысить эффективность коррекционно-развивающей работы.

Игровые технологии - используем все виды игр не только в самостоятельной деятельности детей, но и в непрерывной образовательной деятельности, в индивидуальной работе.

Конечно, важным является и организация пространственно-предметной развивающей среды в группе, в кабинете дефектолога. На этом мы не останавливаемся, с каждым новым ребенком, новым учебным годом делаем новые маленькие и большие открытия, успехи, достижения.

Организация и содержание коррекционных занятий.

Коррекционно-развивающая работа учителя-дефектолога с детьми с РАС осуществляется на основе изучения лексических тем на учебный год.

Объем образовательной нагрузки в течение недели определен в соответствии с санитарно-эпидемиологическими требованиями к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных учреждений (СанПиН 2.3/2.4.3590-20).

Максимально допустимый объем образовательной нагрузки, включая реализацию дополнительных образовательных программ, для детей дошкольного возраста составляет:

- 2-я младшая группа (дети четвертого года жизни) – 2 часа 45 мин в неделю;
- средняя группа (дети пятого года жизни) – 4 часа в неделю;
- старшая группа (дети шестого года жизни) – 6 часов 15 мин в неделю;
- подготовительная к школе группа (дети седьмого года жизни) – 8 часов 30 мин в неделю.

Продолжительность организованной образовательной деятельности:

- для детей 4-го года жизни – не более 15 мин;
- для детей 5-го года жизни – не более 20 мин;
- для детей 6-го года жизни – не более 25 мин;
- для детей 7-го года жизни – не более 30 мин.

Особенности поведения у детей с РАС таковы, что их необходимо корректировать постоянно, как на занятиях специалистов, так и в свободной деятельности, режимных моментах. Поэтому основные задачи коррекции нежелательного поведения и формирования нужного, социально приемлемого поведения больше других задач решаются на протяжении всего периода пребывания ребенком в группе ДОО, всеми специалистами.

Организация коррекционно-образовательного процесса.

Коррекционно-развивающий процесс строится в соответствии с принципом комплексно-тематического планирования. Тематическое планирование должно быть единым во всем образовательном учреждении для учителя-дефектолога, учителя-логопеда, воспитателей, инструктора по физической культуре, музыкального руководителя). Каждое образовательное учреждение в праве самостоятельно определять тематику. Календарно-тематическое планирование основано на интеграции образовательных областей «Социально-коммуникативное развитие»; «Познавательное

развитие»; «Речевое развитие»; «Художественно-эстетическое развитие»; «Физическое развитие».

Примерное тематическое планирование.

	1 год обучения	2 год обучения	3 год обучения	4 год обучения
Октябрь				
1-я неделя	Осень	Осень	Осень. Деревья и кустарники	Осень. Приметы осени
2-я неделя	Овощи	Овощи	Овощи	Овощи-фрукты
3-я неделя	Фрукты	Фрукты	Фрукты	Ягоды-грибы
4-я неделя	Ребенку о себе	Ягоды	Ягоды-грибы	Деревья и кустарники
Ноябрь				
1-я неделя	Моя семья	Ребенку о себе	Ребенку о себе	Ребенку о себе
2-я неделя	Профессии	Моя семья	Перелетные птицы	Профессии
3-я неделя	Игрушки	Профессия	Одежда	Мебель
4-я неделя		Одежда	Обувь	Перелетные птицы
Декабрь				
1-я неделя	Одежда	Обувь	Мебель	Зимующие птицы
2-я неделя	Обувь	Посуда	Посуда. Продукты питания	Одежда-обувь
3-я неделя	Мебель	Продукты питания	Игрушки	Посуда. Продукты питания
4-я неделя	Новогодний праздник	Новогодний праздник	Новогодний праздник	Новогодний праздник
5-я неделя	По плану педагога	По плану педагога	По плану педагога	По плану педагога
Январь				
I неделя	-	-	-	-
2-я неделя	Зима. Зимние забавы	Зимние забавы	Зима. Зимние забавы	Зимние забавы
3-я неделя	Безопасность	Безопасность	Безопасность	Безопасность
4-я неделя	посуда	Зима. Зимующие птицы	Зимующие птицы	Транспорт
Февраль				
1-я неделя	Продукты питания	Домашние животные и птицы	Домашние животные	Домашние и дикие животные
2-я неделя	Домашние животные	Дикие животные	Дикие животные	Животные жарких стран
3-я неделя	Дикие животные	Транспорт	Рыбы	Животные Севера. Животный мир морей и океанов
4-я неделя	Наша армия	Наша армия	Наша армия	Наша армия
Март				
1-я неделя	Мамин праздник	Мамин праздник	Мамин праздник	Мамин праздник
2-я неделя	Весна	Весна	Весна	Весна
3-я неделя	Птицы	Мебель	Профессии	Бытовая техника
4-я неделя	Транспорт	Игрушки	Транспорт	Игрушки
5-я неделя	По плану педагога	По плану педагога	По плану педагога	По плану педагога
Апрель				
1-я неделя	Рыбы	Деревья	Беседа о хлебе	Цветы
2-я неделя	Деревья	Рыбы	Космос	Космос
3-я неделя	Цветы	Цветы	Насекомые	Насекомые
4-я неделя	Насекомые	Насекомые	Цветы	Скоро в школу

Вариативные формы, методы, средства обучения и развития детей с РАС.

Формы реализации.

Реализация адаптированной основной образовательной программы осуществляется в основных формах организации образовательной деятельности:

- совместная образовательная деятельность взрослого и детей (организованная образовательная деятельность, образовательная деятельность разных видов и культурных практик);
- свободная самостоятельная деятельность детей.

Каждый вид деятельности может использоваться, как самостоятельно, так и интегрироваться с другими, не нарушая требований СанПиН.

Организованная образовательная деятельность планируется и целенаправленно организуется педагогами с учетом интересов и потребностей детей. Протекает в первой, либо во второй половине дня, согласно требованиям, СанПиН.

Целью ООД является создание социальной ситуации развития детей. Основными задачами ООД являются создание условий для формирования у детей новых умений в разных видах деятельности и представлений, обобщения знаний по теме, развития способности рассуждать и делать выводы. В ходе специально организованного взаимодействия воспитателя и ребенка обязательно появление образовательного результата (продукта). Эти продукты могут быть, как материальными (рассказ, рисунок, поделка, коллаж, экспонат для выставки), так и нематериальными (новое знание, образ, идея, отношение, переживание).

Методы реализации.

В образовательной деятельности с детьми, имеющими с РАС, используется классификация методов Ю.К. Бабанского, адаптированная на детей дошкольного возраста.

Эта классификация представлена тремя группами методов:

а) методы организации и осуществления образовательной деятельности:

- словесные (рассказ, беседа, инструктирование),
- наглядные (иллюстрация, демонстрация и др.);
- практические (упражнения, эксперименты, трудовые действия и др.);
- репродуктивные и проблемно-поисковые (от частного к общему, от общего к частному),
- методы самостоятельной деятельности и деятельности под руководством педагога;

б) методы стимулирования и мотивации образовательной деятельности.

в) метод самоконтроля.

Специальные методы:

а) альтернативные методы коммуникации и организация среды Дети с аутизмом сталкиваются с разной степени трудностями в понимании обращенной к ним речи и испытывают чувство тревоги и (или) отстраненности из-за неустроенности окружающей среды и непредсказуемости событий. Вдобавок, имея значительные коммуникативные трудности, безотносительно к уровню развития речевых навыков, дети с аутизмом вынуждены прибегать к проблемному поведению, которое может помешать их коррекционному обучению в группе.

Коммуникативно-речевое развитие является решающим фактором для развития едва ли не всех других функций у детей, поэтому ранняя диагностика и коррекционное вмешательство очень важны. Использование в коррекционном обучении методов вспомогательной альтернативной коммуникации (AlternativeAugmentativeCommunication - ААС) позволяет детям с коммуникативно-речевыми нарушениями пользоваться альтернативными речевыми способами коммуникации (реальные объекты, фото, картинки, символы, жесты) и упрощает понимание детьми окружающей среды через ее четкую организацию.

В рамках программы ТЕАССН разработан коррекционный подход «Структурированное обучение», основными принципами которого являются: отказ от стандартных учебных программ в пользу индивидуального планирования коррекционных мероприятий, четкая организация физической среды, использование визуальных опор (предметов, картинок) для предсказуемости и понятности детьми последовательности учебных видов деятельности (индивидуальных и групповых). Коммуникативная система обмена картинками (PictureExchangeCommunicationSystem - PECS) - форма вспомогательной альтернативной коммуникации. PECS используется лицами разных возрастов, от дошкольников до взрослых, имеющих речевые коммуникативные, когнитивные и моторные трудности.

Коммуникативная система обмена картинками разработана как вспомогательное средство обучения инициировать социальное взаимодействие для лиц с аутизмом и другими коммуникативными трудностями.

Для того чтобы проиллюстрировать целесообразность и необходимость использовать альтернативные методы коммуникации и визуальные способы организации среды в коррекционной работе с детьми с аутизмом, можно привести такой пример. Обычно, день человека (в том числе и ребенка) можно представить схематично в виде последовательности действий и деятельности от утреннего туалета до отхода ко сну вечером. Каждый день может быть разбит, например, на: утренние сборы в детский сад, возвращение домой и свободное время, ужин и отдых. Так, утренний порядок сборов в сад или школу можно организовать в серию предметов или картинок (в зависимости от уровня развития ребенка), что будет, например, мыло и зубную щетку, предмет одежды, чашку, обувь и авто (если семья пользуется транспортом, чтобы добраться до садика).

Такая визуальная поддержка в виде последовательности действий предоставляет ребенку возможность предусмотреть следующий вид деятельности, подготовиться к ней и инициативнее действовать в ней, что предполагает также взаимодействие с партнерами по коммуникации. В будущем ребенок с аутизмом, научившись пользоваться визуальной поддержкой, может самостоятельно использовать символическое расписание, как любой взрослый человек деловой дневник или органайзер.

Еще один вид визуальной поддержки - коммуникативная доска (с прикрепленными к ней картинками или миниатюрными предметами), которая помогает ребенку осуществить выбор, ответить на вопрос, отклонить предложение другого лица, для чего нужно научиться указывать на предмет или картинку, обозначает реальный объект вид деятельности или определенное понятие. Большинство методов альтернативной коммуникации используют визуальные стимулы (предметы, фото, картинки, символы, жесты), поддерживающие (дублируют) вербальную речь, ведь подавляющее большинство лиц с аутизмом имеют хорошо развитую зрительную память и образное мышление, что делает их более ловкими в понимании изображений, по сравнению с речью.

Стоит отметить, что ни одна из систем вспомогательной альтернативной коммуникации не стремится быть «конечным пунктом назначения», то есть не имеет целью исключить вербальную речь из употребления, заменить ее.

Применение каждого, из приведенных примеров, систем альтернативной коммуникации сопровождается речью так, что жест или символ иллюстрирует слово, формируя в головном мозге прочные связи между стимулами различных модальностей (звуковой, зрительной, кинестетической). Кроме того, интенсивно стимулируя пластический мозг ребенка новыми знаниями и связями, мы развиваем его, что, в конце концов, стимулирует и развитие вербальной речи.

б) «совместное рисование»

При обучении решающую роль играет пример взрослого. Взрослый рисует, лепит любимую игрушку ребенка, обязательно сопровождая этот процесс своим эмоциональным рассказом. Взрослый постоянно выражает игровое отношение к процессу изобразительной деятельности, результаты ее обыгрываются (рисунок подарили кукле, слепили печенье, покормили куклу и т.д.). Мотивация должна вызывать желание рисовать, лепить, а не только выполнять указания взрослого.

Совместное рисование позволяет не только расширить круг методов в пределах изобразительной деятельности, а также знакомить аутичного ребенка с окружающим миром. Рисование взрослым помогает привлечь внимание малыша к определенным деталям, на которые он не обращал внимания. Сначала взрослый быстро рисует отдельные предметы, достаточно схематично, отражая наиболее существенное, при этом эмоционально объясняет с помощью слов и жестов, обращаясь к ребенку.

в) манипулирование изобразительными инструментами и материалами. Содействие развитию у ребенка способности самостоятельно держать в руке карандаш, фломастер, мел, кисть, водить ими по бумаге и других поверхностях, создавая цветные пятна, риска, пятнышки, точки. Важно постепенно уменьшать физическую поддержку руки ребенка (не водить рукой ребенка, а поддерживать только локоть, или предоставлять импульс к определенным действиям), а также создавать при изобразительной деятельности атмосферу приподнятого настроения и успеха.

г) поощрение успехов:

- лакомства
- любимые занятия
- жетончики.

д) словесное указание совместно с моделированием (словесное указание усиливается во много раз, если к нему добавить простую и ясную демонстрацию).

Средства реализации.

- иллюстративный материал (по тематикам плана, иллюстрации разных времен года и частей суток; настольные театры, пластмассовые конструкторы; строительный материал, барабаны, музыкальные книжки, погремушка, колокольчики;

- книги (художественные произведения, содержание которых отражает различные эмоциональные состояния людей);

- игрушки (куклы в разной одежде, посуда, мебель и др.);
- материалы для лепки и рисования;
- физическое оборудование.

Здоровьесберегающая организация учебно - воспитательного процесса.

В своей работе учитель-дефектолог применяет систему здоровьесберегающих технологий:

- технологии сохранения и стимулирования здоровья;
- коррекционные технологии.

Технологии сохранения и стимулирования здоровья:

Динамические паузы проводятся в сочетании с речевым материалом во время занятий, продолжительность 2-3мин, по мере утомляемости детей. Во время их проведения включаются элементы гимнастики для глаз, дыхательной, пальчиковой гимнастики и других в зависимости от вида занятия.

Релаксация. Для восстановления силы и снятия эмоционального возбуждения у детей, во время занятия проводится мышечная релаксация. Детям нужно дать почувствовать, что мышечное упражнение по их воле может смениться приятным расслаблением и спокойствием. Умение распознать отдельные группы мышц, выделять их среди остальных, начинается с расслабления наиболее знакомых крупных мышц рук, ног, шеи, корпуса. Дети могут лучше почувствовать расслабление указанных мышц, если сначала дать им ощутить некоторое напряжение этих же мышц. Затем следует продемонстрировать, как неприятно состояние напряженности, и, наоборот, подчеркнуть, как непринужденно мы себя чувствуем, когда наши мышцы не напряжены, расслаблены. Используется для работы спокойная классическая музыка (Чайковский, Рахманинов), звуки природы. Выполнение таких упражнений очень нравится детям, т. к. в них есть элемент игры.

Пальчиковая гимнастика тренирует мелкую моторику, стимулирует речь, пространственное мышление, внимание, кровообращение, воображение, быстроту реакции. Используются: пальчиковые игры с мелкими предметами; пальчиковые игры со стихами.

Гимнастика для глаз проводится по 1-2 мин в зависимости от интенсивности зрительной нагрузки, способствует снятию статического напряжения мышц глаз, кровообращения. Во время её проведения используется наглядный материал, показ педагога, ИКТ.

Коррекционные технологии:

Технологии обеспечения социально-психологического благополучия ребенка, где обеспечение эмоциональной комфортности и хорошего психологического самочувствия ребенка в процессе общения со сверстниками и взрослыми в детском саду и дома.

К данным технологиям относятся технологии психологического или психолого-педагогического сопровождения развития ребенка в педагогическом процессе: - взаимосвязь в работе воспитателей, учителя-дефектолога, учителя - логопеда и педагога-психолога.

Применение в работе учителем-дефектологом здоровьесберегающих педагогических технологий повышает результативность воспитательно-образовательного процесса, формирует у педагога, а также и у родителей ценностные ориентации, направленные на сохранение и укрепление здоровья воспитанников.

Коррекционно-развивающая работа с использованием средств ИКТ организуется в хорошо проветриваемых помещениях, где регулярно проводится влажная уборка. Группы, кабинеты, имеют хорошее равномерное освещение, не допускающее бликов на экране.

Для снижения утомительности детей на занятиях с использованием компьютерной техники обеспечена гигиенически рациональная организация рабочего места.

Содержание коррекционно-развивающей работы учителя-логопеда с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи.

В настоящее время выделяют четыре уровня речевого развития, отражающие состояние всех компонентов языковой системы у детей с ОНР (Филичева Т.Б.).

При первом уровне речевого развития речевые средства ребенка ограничены, активный словарь практически не сформирован и состоит из звукоподражаний, звукокомплексов, лепетных слов. Высказывания сопровождаются жестами и мимикой. Характерна многозначность употребляемых слов, когда одни и те же лепетные слова используются для обозначения разных предметов, явлений, действий. Возможна замена названий предметов названиями действий и наоборот. В активной речи преобладают корневые слова, лишенные флексий. Пассивный словарь шире активного, но тоже крайне ограничен. Практически отсутствует понимание категории числа существительных и глаголов, времени, рода, падежа. Произношение звуков носит диффузный характер. Фонематическое развитие находится в зачаточном состоянии. Ограничена способность восприятия и воспроизведения слоговой структуры слова.

При переходе ко второму уровню речевого развития речевая активность ребенка возрастает. Активный словарный запас расширяется за счет обиходной предметной и глагольной лексики. Возможно использование местоимений, союзов, простых предлогов. В самостоятельных высказываниях ребенка уже есть простые нераспространенные предложения. При этом отмечаются грубые ошибки в употреблении грамматических конструкций, отсутствует согласование прилагательных с существительными, отмечается смешение падежных форм и т. д. Понимание обращенной речи значительно развивается, хотя пассивный словарный запас ограничен, не сформирован предметный и глагольный словарь, связанный с трудовыми действиями взрослых, растительным и животным миром. Отмечается незнание не только оттенков цветов, но и 9 основных цветов. Типичны грубые нарушения слоговой структуры и звуконаполняемости слов. У детей выявляется недостаточность фонетической стороны речи (большое количество несформированных звуков).

Третий уровень речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Отмечаются попытки употребления предложений сложных конструкций. Лексика ребенка включает все части речи. При этом может наблюдаться неточное употребление лексических значений слов. Появляются первые навыки словообразования. Ребенок образует существительные и прилагательные с уменьшительными суффиксами, глаголы движения с приставками. Отмечаются трудности при образовании прилагательных от существительных, множественные аграмматизмы. Ребенок может неправильно употреблять предлоги, допускает ошибки в согласовании прилагательных и числительных с существительными. Характерно недифференцированное произношение звуков, причем замены могут быть нестойкими. Недостатки произношения могут

выражаться в искажении, замене или смещении звуков. Более устойчивым становится произношение слов сложной слоговой структуры. Ребенок может повторять трех- и четырехсложные слова вслед за взрослым, но искажает их в речевом потоке. Понимание речи приближается к норме, хотя отмечается недостаточное понимание значений слов, выраженных приставками и суффиксами.

Четвертый уровень речевого развития (Филичева Т. Б.) характеризуется незначительными нарушениями компонентов языковой системы ребенка. Отмечается недостаточная дифференциация звуков: [т-т'-с-с'-ц], [р-р'-л-л'-ј] и др. Характерны своеобразные нарушения слоговой структуры слов, проявляющиеся в неспособности ребенка удерживать в памяти фонематический образ слова при понимании его значения. Следствием этого является искажение звуконаполняемости слов в различных вариантах. Недостаточная внятность речи и нечеткая дикция оставляют впечатление «смазанности». Все это показатели не закончившегося процесса фонемообразования. Остаются стойкими ошибки при употреблении суффиксов (единичности, эмоционально-оттеночных, уменьшительно-ласкательных, увеличительных). Отмечаются трудности в образовании сложных слов. Кроме того, ребенок испытывает затруднения при планировании высказывания и отборе соответствующих языковых средств, что обуславливает своеобразие его связной речи. Особую трудность для этой категории детей представляют сложные предложения с разными придаточными.

Педагогическое воздействие в рамках Программы направлено на выравнивание речевого развития детей в условиях компенсирующей группы и обеспечение их всестороннего гармоничного развития. Общее недоразвитие речи (ОНР) рассматривается как системное нарушение речевой деятельности, сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, касающихся и звуковой, и смысловой сторон, при нормальном слухе и сохранном интеллекте (Левина Р. Е., Филичева Т. Б., Чиркина Г. В.). Речевая недостаточность при ОНР у дошкольников может варьироваться от полного отсутствия речи до развернутой речи с выраженными проявлениями лексикограмматического и фонетико-фонематического недоразвития (Левина Р. Е.). Сложность, численность и разнообразие нарушений коммуникативно-речевого развития при аутизме необходимо учитывать при выборе программы коммуникативно-речевого развития и индивидуального планирования занятий для детей с аутизмом.

Во-первых, коммуникативно-речевое развитие идет от довербального к вербальному. Это означает, что развитие довербальной коммуникации предшествует развитию сознательного применения речи с целью общения. Употребление слов надстраивается на довербальные коммуникативные навыки. Если ребенок не говорит, первоочередное внимание уделяют развитию довербальных социальных и коммуникативных навыков.

Во-вторых, развитие коммуникативных умений является следствием взаимодействия и развития когнитивных, социально-эмоциональных и речевых навыков. Индивидуальное планирование развития коммуникативных навыков должно основываться на оценке и параллельном развитии социально-эмоциональных, когнитивных и речевых навыков.

В-третьих, поведение и успеваемость ребенка с аутизмом следует рассматривать сквозь призму индивидуального уровня развития. Так, например, большинство случаев проблемного поведения ребенка довербального уровня развития может быть истолковано

как попытки общения, особенно, учитывая уровень индивидуального коммуникативно-речевого развития. Важно быть беспристрастным и оценивать успешность ребенка, только сравнивая его нынешние достижения с уровнем развития определенных навыков в прошлом.

И, наконец, самым важным, является то, что коммуникация и речь ребенка формируются и развиваются в результате практической деятельности. То есть, речь как действие, которое не входит в состав коммуникативной деятельности, является замкнутой в самой себе, теряет реальный жизненный смысл и становится искусственной. Очевидно, что все, что мы делаем, мы делаем для чего-то и ради чего-то. Так, например, мы говорим не для того, чтобы говорить, а для того, чтобы кое-что сообщить, определенным образом повлиять на определенное лицо, поделиться впечатлениями, эмоциями и тому подобное. Другими словами, мотив для речи не является в самой речи, а в деятельности высшей степени - коммуникативной деятельности. Поэтому, таким образом, принципиальное значение приобретает коррекционная работа по развитию речи в рамках развития коммуникативной деятельности.

Направления коррекционной работы с коммуникативно-речевого развития.

Для преодоления трудностей коммуникативно-речевого развития у детей с расстройствами аутистического спектра выделено и предлагается 7 взаимосвязанных направлений работы (развитие довербальной коммуникации, понимание речи, развитие речи на уровне первых слов, комбинации слов, предложений, связной речи и альтернативные методы коммуникации).

Уровень 1. Развитие довербальной коммуникации.

Каждый человек, неважно на каком уровне коммуникативно-речевого развития он находится, вступает во взаимодействие с другим лицом, общается с ним доступными для себя способами.

Для педагога, как и для ближайшего окружения ребенка, важно направить свои усилия на то, чтобы каждой попытке «начинающего» вступить в контакт с другим лицом было уделено внимание. Намерение ребенка общаться должно быть поддержано и одобрено.

Это побуждает его к следующим попыткам. Наблюдение за поведением ребенка расскажет о том, каким образом он пытается вступить во взаимодействие с окружающими его людьми. Каждый взгляд ребенка с аутизмом в лицо другому лицу должен встретить улыбку в ответ. Можно подмигнуть, произнести имя ребенка или сказать: «Привет!». Телесный контакт также важен. В ответ на попытку установить контакт, если позволяет расстояние, можно коснуться ребенка, погладить его по голове, обнять в ответ на взгляд. Важно поддерживать приятный для обеих сторон зрительный контакт как можно дольше.

В рамках развития сенсорного восприятия нужно уделить внимание обучению ассоциировать определенный предмет со звуками, что он может производить (часы «тикают», механическая игрушка играет, кот мяукает, конь цокает копытами). Интересной и полезной здесь может оказаться игра «Кто так говорит?». Можно учить ребенка выделять из окружающей среды звуки, которые произносят люди, ассоциируя их с человеком, изображенным на картинке или фото, а также различать речевые и неречевые звуки.

Как только замечено, что ребенок использует звуки для коммуникации, стоит начинать дифференцировать звуки для ребенка: «мм» может означать «мороженое» в одной ситуации и «мама» в другой, «ку» может стать «курочкой», а «ка» - «кататься» и др.

В этом контексте можно помочь звукам приобрести смысл в словах. Это будет учить ребенка тому, что речь имеет значение, за вербальной продукцией стоит содержание.

Особое и отдельное внимание на довербальном уровне следует уделить побуждению и обучению принимать необходимые для общения жесты, а именно: «да» - утвердительный кивок головой, «нет» - отрицающие движения головы или руки, «дай» - открытая ладонь вытянутой вперед руки и указательный жест.

Для обучения жестам «да» и «нет» следует использовать предметы, фотографии или картинки, которые хорошо известны ребенку. Начинаем с утвердительного кивка головой.

Следует побуждать ребенка использовать жесты с целью привлечения его внимания к себе (своим потребностям), например, касаться другого человека, легко хлопать по локтю или по плечам, заглядывать в лицо. Такое невербальное поведение является способом инициировать контакт и, конечно же, должно получить соответствующее вознаграждение в виде внимания, улыбки или объятий.

Уровень 2. Развитие речи на уровне первых слов.

Первые слова, которыми начинает пользоваться ребенок, обычно имеют особое и уникальное значение для него. Так, например, прежде чем понять, что слово «мама» называет определенное лицо, ребенок может пользоваться этим словом, чтобы побудить кого-нибудь улыбаться или играть с ним. Часто, первые слова — это средство инициирования или поддержания взаимодействия с другим человеком, а не символическая репрезентация (названия) объектов и людей.

На уровне первых слов ребенок не просто называет предметы, хотя первоначально пользуется только существительными, слова-названия выполняют и другие функции. Так, «шапка» (или «сяпа») может означать «сними мне шапку, пожалуйста», «смотри-ка какая забавная шапка!»

Размышляя над тем, каким первым словам учить ребенка, целесообразно исходить из анализа требований, которые выдвигает к ребенку окружающая среда и повседневные ситуации.

Имеет смысл кратко осмотреть специальные методы обучения активной речи, которые могут пригодиться. Самыми известными и употребляемыми среди других являются: имитация, моделируемая имитация, изменение ролей и вынужденный выбор, представляющие собой формы моделирования. Также следует упомянуть такой метод как, окончание предложений.

Применяя метод имитации, мы имеем в виду ребенка, который точно воспроизводит конкретное высказывание взрослого сразу же или через определенный промежуток времени. Моделирование, предусматривающее имитацию, является менее директивным, и подразумевает ребенка, который активно анализирует высказывания взрослого и использует их полностью, или частично, в своей речи. Желаемое вербальное поведение должно быть смоделировано многократно.

Вынужденный выбор является еще одним способом уже скрыто смоделировать желаемую лингвистическую форму в вопросе, например: «Ты хочешь яблоко или банан?». В ответ ребенок, осуществив выбор, должен воссоздать одно из слов моделей из вопроса взрослого.

Полезна техника смены ролей, когда взрослый сначала моделирует желаемое поведение и высказывания, отдавая двухсоставную команду, происходит обмен ролями, и теперь уже ребенок должен отдать такую же или похожую команду.

Окончание предложения, как специальную технику, можно использовать, с целью дополнить активный словарь ребенка определенными лингвистическими структурами, например, глаголами определенной формы - тогда начало предложения может быть таким: «Руки нужны, чтобы писать, а ноги, чтобы ...». Данный метод, упомянут в разделе о довербальной коммуникации, когда от ребенка ожидалось закончить фразу из знакомого стихотворения или потешки.

Необходимо предложить небольшой универсальный перечень слов, которые могут быть полезными для ребенка в начале овладения активной речью. Еще раз подчеркивается важность учета индивидуальных языковых потребностей отдельного ребенка при определении первых слов в его словаре. Обучению ребенка использованию ниже представленных слов следует уделить внимание еще и потому, что они удачно могут быть расширены до словосочетаний на следующем этапе комбинации слов;

- «да» и «нет»: предоставляют возможность ответить на вопрос другого лица, принять участие в диалоге;
- «еще» означает повторение или желание повторить, может комбинироваться со словами-названиями и глаголами;
- «нет» обозначает семантическую категорию исчезновения, хорошо комбинируется с названиями предметов, явлений;
- «это», «вот (здесь)», «вон (там)»: полезные для привлечения внимания к объектам, ранняя форма названия (ссылки) на предмет;
- «дай», «сделай», «смотри»: слова-команды, комбинируются со словами названиями предметов, именами близких людей;
- имена близких людей, названия игрушек и др.

Имена членов семьи, воспитателя, домашних любимцев обычно очень важны. Стоит подумать над тем, для чего мы учим ребенка произносить имена близких людей, как ребенок будет ими пользоваться? Неужели только для того, чтобы ответить на чей-то вопрос: «Как зовут твою маму?». Наибольшей пользой от умения произносить имена является возможность привлечь внимание определенного человека, позвать его, позднее, обратиться к нему с чем-либо.

Уже на этом моменте к обучению речевым навыкам присоединяется коммуникативный компонент. Стоит напомнить, что ребенку с аутизмом значительно сложнее пользоваться речевыми навыками для коммуникации (то есть, социально), чем для называния предметов, имен людей, событий и явлений.

На начальном этапе обучения инициировать контакт таким образом нужна помощь третьего лица, которое продемонстрирует образец, (с моделирует) поведение и поможет использовать имена людей с целью привлечения их внимания к себе и своим потребностям. Ребенка надо научить, что для достижения своих целей намного эффективнее сначала привлечь внимание человека, назвав его по имени, а уже потом, например, указать на желаемую вещь, нежели молча тянуться к чему-то. В начале, важно поддерживать и поощрять даже неумелую и несовершенную вербальную попытку инициировать контакт!

Уровень 3. Уровень комбинации слов.

Первые комбинации слов (словосочетания) выполняют те же функции, что и одиночные слова, а именно, просьбы или требования (объектов, действий, внимания и взаимодействия); и, ссылки (привлечения внимания к предметам или событиям за их названиями). На уровне комбинации двух слов в речи детей уже появляются утверждения, а

также семантическая категория присвоения (принадлежности). Позже дети начинают пользоваться прилагательными, местоимениями, предлогами и другими частями речи, усложняя и удлиняя собственные высказывания.

На этом моменте стоит напомнить о такой особенности речевого развития детей с аутизмом как использование эхоталий (повторение ранее услышанных слов, фраз или даже отрывков текста) в речи. Характерной чертой эхоталии является ее постоянство и неизменность, а также то, что отдельные ее части (слова, словосочетания), как правило, не используются в речи самостоятельно. В связи с этим, обучая ребенка соединять слова в фразы, необходимо убедиться в том, что каждое отдельное слово для ребенка имеет смысл, сопоставляется ним с предметом или событием и имеет обобщающее значение.

Эффективным является использование в занятиях специально подобранных глагольных картинок, где в один ряд можно поставить «мальчик бежит», «собака бежит», «женщина бежит» или «котик спит», «девочка спит», «зайчик спит», «кукла спит» и т.д. Важно помнить об изменяемости и вариативности комбинаций слов, чтобы в дальнейшем обезопасить себя от эхоталийных высказываний и быть уверенными в том, что перенос навыков происходит. Новые знания должны, как будто, нанизываться на стержень одно за другим, соединяться в цепочку и связываться с предыдущими для образования целостной картинки мира. На уровне комбинации слов возникают задачи научить ребенка использовать словосочетание для: комментариев или описания, формулировки команд и просьб. Началом обучения описывать реальную ситуацию или картинку могут быть ответы ребенка на вопрос об определенной ситуации, а именно: «Что ты делаешь?» (В тот момент, когда ребенок чем-то занят).

Лучше (эффективно) отрабатывать новые навыки, речевые в том числе, в практической деятельности. Так, обучая ребенка комментировать события, происходящие у него прямо на глазах, нужно участвовать в его игры и использовать любимые игрушки в игровых ситуациях так, чтобы сразу же прокомментировать события. Можно предложить образец (модель) фразы-комментария, например, «Кукла рисует забор» и побудить ребенка («Теперь твоя очередь») прокомментировать следующие действия: «Кукла рисует дом», «Кукла рисует солнце».

Изучая предлоги, уместно оперировать предметом, интересующим ребенка: например, прятать игрушку высоко на полку, в ящик, за дверью, под кроватью и тому подобное. Затем меняться ролями и просить ребенка несколько скрыть. Для «поисков» можно использовать эмоционально окрашенное «Где ...?» И делать попытки найти потерянное: «На полке?», «В шкафу?», «Под подушкой?»

На уровне комбинации слов уже можно учить ребенка разнообразить формулировки просьб или требований, адресованных другим лицам, а именно: «Дай куклу», «Хочу играть», «Надо в туалет».

Касательно команд, то способ их формулировки лучше отрабатывать сначала на игрушках: «Лети самолетик!» Или «Лети в небо» будут установкой бумажного самолетика; а уже потом на утренней гимнастике, например, отдавая команды группе детей «Руки вверх», «Приседай» и т. д. Важно помнить, что команды как таковые служат для воздействия на поведение других людей и могут быть использованы для предотвращения или предупреждения конфликтных ситуаций. Итак, фразы вроде: «Отдай», «Отойди!», «Это мое», «Не трогай!» могут пригодиться в ситуациях межличностного взаимодействия.

Уровень 4. Развитие речи на уровне структуры предложения.

Считается, что ребенок готов употреблять в речи фразу из трех слов и структуру предложения, когда он регулярно принимает фразы вроде «Мама моет» (субъект-действие), «Моет малыша» (действие-объект), «Мама малыш» (субъект-объект), таким образом, демонстрируя предпосылки знания о согласовании и подчиненности семантических категорий в предложении.

Очевидно, прежде чем требовать от ребенка употреблять определенные семантические категории в речи, а тем более, обращаясь к собеседнику (в процессе коммуникации), для ребенка с расстройством аутистического спектра значительно сложнее, надо быть уверенным, что он обладает необходимыми знаниями о значении слов, их порядок в предложении.

В повседневной жизни ребенок может выучить имена близких людей, уметь заменить их, при необходимости, на местоимения или назвать незнакомую личность иначе, как, мальчик или девочка. На занятиях по формированию начальных математических представлений и в течение дня могут быть сформированы знания о:

- категоризации предметов (яблоко и груша - фрукты, еда) – их функциональное назначение (их можно есть),
- количество и величины (одна, много, большое, маленькое),
- положение предмета в пространстве (наречия, далеко, близко),
- временные характеристики (сейчас, потом, завтра),
- причинно-следственные связи (вырастают на дереве, из них можно сделать сок).

Только после усвоения знаний, что является предпосылкой для дальнейшего развития, возможно продвижение вперед в приобретении речевых навыков и применении их в ситуации взаимодействия с другими лицами.

Еще одной вехой для детей с аутизмом на уровне структуры предложения возникает формирование навыков задавать вопросы. Вопросы рассчитаны на получение информации о предмете или явлении, интересующий ответ (обратную реакцию) другого лица, возможное начало диалога. Это уже и есть инициирование коммуникации, навыков для которой и так не хватает детям с аутизмом.

Появление в активной речи вопросов — это большой шаг вперед для ребенка с аутизмом.

Начиная обучать ребенка с аутизмом задавать вопросы, и тем самым инициировать контакт, стоит помнить о самых первых вопросах, которые ставят полугодовалые-двухлетки, тыча пальчиком во все вокруг и произнося «Это?». Они, спрашивая о незнакомом предмете, рассчитывают не только на информацию, но и внимание со стороны взрослого. Итак, начинать необходимо с вопроса «Что это?».

Крайне важным и необходимым является умение ребенка использовать приобретенные знания в практической деятельности в повседневной жизни. Так, на уровне структуры предложения, пользуясь своими коммуникативно-речевыми навыками, ребенок должен уметь: управлять своими действиями (а лучшим советчиком на этом этапе - комментарий собственных действий с элементами планирования); влиять на поведение других лиц (привлекать внимание, отдавать команды, формулировать просьбы, отрицать, отклонять предложения); описывать увиденное, пережитое, задавать вопросы.

Уровень 5. Уровень связной речи.

На уровне связной речи следует начинать работу по введению в активную речь ребенка таких слов как: «сначала», «в начале», «потом», «далее», «наконец», «в конце», «напоследок», «в конце концов». Такие вводные слова необходимы при работе с

сюжетными картинками, сочетании двух взаимосвязанных содержанием событий. Необходимо убедиться: устанавливает ли ребенок причинно-следственные связи, понимает ли какое из двух действий является первым и вызывает следующее («Курица сидит на яйцах - у нее вылупятся цыплята», «Сначала у нас было яблоко, а потом остался огрызок», «Солнце садится - на улице становится темно» и т. д.)

Первое, что полезно и эффективно использовать в работе - недавний опыт ребенка. Поэтому важно поощрять умозаключения и комментарии ребенка, такие как: «Я помыл руки и сажусь обедать» или «Сначала нужно вымыть руки. Затем можно садиться за стол». При необходимости, на начальном этапе, опыт ребенка можно подкрепить фотографиями или рисунками, создав небольшую книжечку (альбом) и назвав ее, например, «Что сначала, а что потом», которая впоследствии «вырастет» в рассказе о выходном дне или о походе в зоопарк.

На уровне связной речи уместно активно использовать сюжетные картинки; сначала упорядочить их, а затем, на основе их последовательности, научить ребенка строить рассказ.

Работая с книгой и обучая ребенка пересказывать содержание прочитанного для него, следует использовать иллюстрации как наглядную опору для перевода. Можно переводить содержание рассказы или сказки в кругу детей, поощряя каждого дополнить общий рассказ, добавляя к нему предложения по очереди.

Стоит уделить должное внимание обогащению речи ребенка эпитетами, метафорами, фразеологизмами из народного творчества. Стоит объяснить их содержание и поощрять употреблять в речи, начиная с простейших сравнений («белый, как снег», «медленный, как черепаха» и т. д.)

Драматизация и инсценировка - отличный способ наглядного изображения сюжета сказок, рассказов, реальных событий и хороший помощник в обучении ребенка с аутизмом связной речи.

Необходимо подчеркнуть важность и необходимость:

- поощрять и учить ребенка с аутизмом активно использовать приобретенные коммуникативно-речевые навыки, переносить их на новые ситуации и адаптировать к потребностям социального взаимодействия;
- создавать и поддерживать комфортные для ребенка условия общения;
- организовывать среду и активность детей таким образом, чтобы потребность во взаимодействии оставалась актуальной;
- помнить, что процесс коммуникации должен быть веселым и приносить удовольствие ребенку.

Целевые ориентиры даются для детей старшего дошкольного возраста (на этапе завершения коррекционной работы). Учитель - логопед проводит диагностические методики в рамках используемых коррекционных программ. К целевым ориентирам дошкольного образования в соответствии с данной Программой относятся следующие социально-нормативные характеристики возможных достижений ребенка:

- ребенок хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания, проявляет инициативу в общении, умеет задавать вопросы, делать умозаключения, знает и умеет пересказывать сказки, рассказывать стихи, составлять рассказы по серии сюжетных картинок или по сюжетной картинке; у него сформированы элементарные навыки звуко-слогового анализа;

- ребенок любознателен, склонен наблюдать; обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире;
- ребенок способен к принятию собственных решений с опорой на знания и умения в различных видах деятельности;
- ребенок инициативен, самостоятелен в различных видах деятельности, способен выбрать себе занятия и партнеров по совместной деятельности;
- ребенок активен, успешно взаимодействует со сверстниками и взрослыми; у ребенка сформировалось положительное отношение к самому себе, окружающим;
- ребенок способен адекватно проявлять свои чувства, умеет радоваться успехам и сопереживать неудачам других, способен договариваться, старается разрешать конфликты;
- ребенок обладает чувством собственного достоинства, верой в себя;
- ребенок умеет подчиняться правилам и социальным нормам, способен к волевым усилиям;
- у ребенка развиты крупная и мелкая моторика, он подвижен и вынослив, владеет основными движениями, может контролировать свои движения;
- умеет управлять ими.

Учитель-логопед и воспитатель работают над развитием речи детей совместно, руководствуясь общими требованиями программы. Устранение имеющихся у детей пробелов в речевом развитии осуществляется преимущественно логопедом. Основная цель индивидуальных занятий состоит в выборе и применении комплекса артикуляционных упражнений, направленных на овладение правильной артикуляцией каждого изучаемого звука и автоматизацию его в облегченных фонетических условиях, т. е. изолированно, в прямом и обратном слоге, словах несложной слоговой структуры.

Воспитатель проводит занятия по развитию речи, на которых расширяется и уточняется лексика дошкольников, развивается разговорная, описательная и повествовательная речь. Воспитатель проводит образовательную деятельность с включением материала, рекомендованного учителем - логопедом.

Музыкальный руководитель включает в содержание фронтального занятия элементы артикуляционной гимнастики, подвижные и хороводные игры со словами, музыкально-ритмические упражнения. Обсуждение темпов динамики индивидуального развития детей и составление плана работы на следующий период проходит в рабочем порядке, в ходе собеседования учителя-логопеда с другими специалистами.

Все педагоги следят за речью детей и закрепляют речевые навыки, сформированные учителем-логопедом. Кроме того, все специалисты и родители дошкольников под руководством учителя-логопеда занимаются коррекционно-развивающей работой, участвуют в исправлении речевого нарушения и связанных с ним процессов.

Содержание коррекционной работы педагога-психолога.

Коррекционная работа с аутичным ребенком проводится группой специалистов: психологом, дефектологом, логопедом, музыкальным работником, инструктором по физическому воспитанию, родителями. Формируемые специалистами навыки ребенка закрепляются в повседневной систематической работе родителей с ребенком в домашних

условиях. При оказании комплексной помощи детям с РАС педагоги придерживаются следующих принципов:

- осуществление комплексного психолого-педагогического и медикосоциального подхода к коррекции;
- интегративная направленность коррекционного процесса в сочетании со специализированным характером оказываемой помощи;
- преемственность коррекционной работы на всех возрастных этапах;
- учет интересов аутичного ребенка при выборе специалистом методического подхода;
- индивидуальный характер коррекции на начальных ее этапах с постепенным переходом к групповым формам работы;
- систематическая активная работа с семьей аутичного ребенка.

Цель оказания комплексной помощи - интеграция ребенка с РАС в адекватную для него образовательную среду и социум.

Задачи:

- проведение комплексного диагностического обследования с целью определения уровня развития ребенка и дальнейшего оптимального образовательного маршрута;
- формирование коммуникативных навыков;
- развитие и коррекция эмоционально-волевой сферы;
- формирование социально-приемлемого поведения;
- содействие в адаптации ребенка к коллективу сверстников;
- формирование и развитие высших психических функций ребенка;
- развитие познавательной деятельности и речи;
- оказание психологической и педагогической помощи семьям, имеющим ребенка с расстройствами аутистического спектра.

Структура психолого-педагогического процесса коррекции детей с РАС включает следующие этапы:

1. Психолого-педагогическая диагностика:

- выявление причин возникновения нарушений в развитии ребенка;
- определение уровня психического развития;
- определение программы обучения в соответствии с возможностями и способностями ребенка с РАС;
- составление рекомендаций для формирования индивидуальной коррекционной программы обучения и воспитания ребенка.

2. Психологическая коррекция:

- установление контакта со взрослыми;
- смягчение общего фона сенсорного и эмоционального дискомфорта, тревоги и страхов;
- стимуляция психической активности, направленной на взаимодействие ребенка со взрослыми и сверстниками;
- формирование целенаправленного поведения;
- преодоление отрицательных форм поведения (агрессии, аутоагрессии, негативизма, расторможенности влечений, стереотипий);
- формирование коммуникативных навыков и социализация ребенка в обществе.

3. Педагогическая коррекция:

- формирование навыков самообслуживания;

- пропедевтика обучения детей дошкольного возраста (коррекция специфического недоразвития восприятия, моторики, внимания, речи;
- формирование навыков изобразительной и творческой деятельности);
- формирование универсальных учебных действий;
- формирование личностных, предметных и метапредметных результатов обучения;
- реализация коррекционно-развивающих задач, расширение представлений об окружающем мире.

4. Работа с семьей:

- психотерапия членов семьи;
- ознакомление родителей с особенностями психологического развития ребенка;
- составление индивидуальной программы воспитания и обучения аутичного ребенка в домашних условиях;
- обучение родителей методам воспитания аутичного ребенка, организации его режима, привития навыков самообслуживания, подготовки к школе.

Сотрудничество с семьей становится решающим фактором в коррекционной работе с аутичным ребенком. Без ежедневного закрепления полученных знаний и навыков, без отработки заданий в домашних условиях, подключения к коррекционной работе всех членов семьи психолого педагогическая работа будет наименее эффективна. Организация совместной работы с семьей опирается на основные положения, определяющие ее содержание, организацию и методику:

- единство, достигающееся в случае, когда цели и задачи развития ребенка понятны педагогам и родителям. Семья должна быть ознакомлена с основным содержанием, методами и приемами работы с аутичными детьми;
- систематичность и последовательность работы с ребенком в группе и дома;
- индивидуальный подход к каждому ребенку и семье с учетом их интересов, способностей и возможностей.

При проведении комплексной коррекции и реабилитации детей с РАС нужно придерживаться некоторых правил.

1. При установлении контактов следует исключить любое давление или нажим и даже прямое обращение к ребенку во избежание неприятных для него ситуаций.

2. Первые контакты с ребенком необходимо устанавливать, когда он испытывает какие-либо приятные ощущения. Постепенно нужно увеличивать число таких положительных моментов и показывать ребенку собственными положительными эмоциями, что общение с человеком - интереснее и полезнее.

3. Работу по восстановлению у ребенка потребности в общении нельзя форсировать, она может быть длительной. Усложнять формы контактов можно только в том случае, если у ребенка появятся положительные эмоции при общении со взрослыми и потребность в контактах с ними. Это усложнение происходит постепенно, с опорой на уже сформировавшиеся стереотипы взаимодействий с людьми.

4. Эмоциональные контакты с ребенком должны быть строго дозированы. При их чрезмерном количестве ребенок может вновь отказаться от общения.

5. На начальных этапах обучения главной задачей является формирование установки на выполнение задания, усидчивости, концентрации внимания.

6. Следует формулировать свою просьбу или задание четко и кратко. Не стоит повторять просьбу несколько раз подряд. Если ребенок не реагирует на нее, следует

выполнять задание вместе, либо управляя руками ребенка, либо поручая ему отдельные операции.

7. При обучении аутичного ребенка необходимы: четкая схема действий, зрительная опора, отсутствие отвлекающих предметов, повторение стереотипной бытовой ситуации изо дня в день.

8. Очень важна частая смена деятельности, так как дети с синдромом раннего детского аутизма психически пресыщаемы, они быстро истощаются физически. Каждый вид деятельности должен занимать не более 10 минут.

9. В качестве подкрепления желаемого поведения ребенка можно использовать самые разнообразные развлечения, лакомства, любимые ребенком формы контакта, обычную похвалу. Важно, чтобы ребенок сразу получал награду после подкрепляемого поведения.

10. Необходимо учитывать возрастные особенности. Следует четко дозировать нагрузку, приспособив ее к внутреннему ритму ребенка. Не стоит лишний раз обращаться с просьбой, когда его внимание поглощено чем-то другим, лучше попробовать ненавязчиво отвлечь его и затем обратиться с просьбой или инструкцией.

11. Не стоит пытаться научить ребенка всему сразу, лучше сначала сосредоточиться на одном, наиболее доступном ему навыке, постепенно подключая его к наиболее простым операциям в других, часто повторяющихся ситуациях.

12. Близких не должно огорчать и раздражать то, что ребенку, казалось бы, уже усвоившему необходимый навык, еще долго будет требоваться внешняя организация.

13. Процесс освоения аутичным ребенком необходимых навыков является длительным и постепенным и требует большого терпения от взрослых.

Содержание коррекционной работы педагог-психолог строит, руководствуясь следующими методическими пособиями:

1. Староверова М.С., Кузнецова О.И. «Психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройствами эмоционально-волевой сферы», Владос-2015.

2. Шарохина В.Л., Катаева Л.И., «Коррекционно-развивающие занятия», НКЦ2015.

2.4. Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников.

Цель: взаимодействие педагогического коллектива с семьей ребенка с РАС - способствовать формированию родителями (законными представителями) ребенка адекватного отношения к его состоянию, возможности восприятия окружающего мира, его возможностям и потребностям.

Вопросам взаимосвязи детского сада с семьей в последнее время уделяется все большее внимание, так как личность ребенка формируется, прежде всего, в семье и семейных отношениях. В дошкольном учреждении созданы необходимые условия, к образовательно-воспитательному процессу привлекаются родители, которые участвуют в организованной образовательной деятельности, интегрированных занятиях, спортивных праздниках, викторинах, вечерах досуга, театрализованных представлениях, экскурсиях. Педагоги работают над созданием единого сообщества, объединяющего взрослых и детей. Для родителей проводятся тематические родительские собрания и круглые столы, семинары, мастер-классы, организуются диспуты.

Учитель-дефектолог и другие специалисты привлекают родителей к коррекционно-развивающей работе через систему методических рекомендаций. Рекомендации, данные специалистами, подскажут родителям, в какое время лучше организовать совместную игровую деятельность с ребенком, во что и как следует играть с ребенком дома. Они предоставят дошкольнику возможность занять активную позицию, вступить в диалог с окружающим миром, найти ответы на многие вопросы с помощью взрослого. Так, родители смогут предложить ребенку поиграть в различные подвижные игры, проведут пальчиковую гимнастику, прочитают и стихи, помогут научиться лепить и рисовать, составлять рассказы и отгадывать загадки. Выполняя с ребенком предложенные задания, наблюдая, рассматривая, играя, взрослые разовьют его речь, зрительное и слуховое внимание, память и мышление, что станет залогом успешного обучения ребенка в школе.

Для каждой возрастной группы учтены особенности развития детей данного возраста. Для родителей детей младшего возраста рекомендована серия заданий «Играйте с нами». Дети впервые начинают проявлять стремление к интеллектуальному общению с взрослыми, задают много проблемных вопросов. Родители должны учитывать эту особенность малышей и не оставлять без внимания их вопросы. Особенно это касается детей с речевой патологией, плохо и мало говорящих. Речевую активность таких детей родители должны поддерживать и всячески стимулировать. Это позволяет укрепить доверие ребенка к окружающим взрослым, направить его познавательную активность в нужное русло, вселить в него уверенность в собственных силах и возможностях, что будет способствовать преодолению отставания в речевом развитии.

Для детей старшей группы направленности родители должны стремиться создавать такие ситуации, которые будут побуждать детей применять знания и умения, имеющиеся в их жизненном багаже. Опора на знания, которые были сформированы в предыдущей возрастной группе, должна стать одной из основ домашней совместной деятельности с детьми. Родители должны стимулировать познавательную активность детей, создавать творческие игровые ситуации.

Работа с детьми седьмого года жизни строится на систематизации полученных ранее знаний, что создаст предпосылки для успешной подготовки детей к обучению в школе.

Формы работы с семьями воспитанников.

Беседы, консультирование, родительские собрания, конкурсы, тематические фотовыставки, совместные проекты, информационные стенды, папки-передвижки.

3. Организационный раздел

3.1. Условия реализации рабочей программы. Методические материалы и средства обучения и воспитания.

Дидактические материалы соответствуют реализуемой программе и способствуют реализации всех направлений коррекционной работы. Они представлены:

- натуральными объектами, муляжами
- игрушками различной величины, формы, цвета
- изобразительными пособиями (предметные и сюжетные картинки, цветные, силуэтные и контурные изображения объектов, алгоритмы, схемы, специально изготовленные дидактические пособия, настольно-печатные и дидактические игры и т.д.)
- трафаретами (внешними и внутренними)
- наборами плоскостных геометрических фигур и объемных форм
- контурное и силуэтное изображение предметов
- материалами, имеющими структуру и качество поверхности
- разнообразными пособиями для развития осязания и мелкой моторики (бусы, шнуровки, застёжки)
- пособия по развитию мыслительной деятельности: пазлы, кубики
- разноцветная мозаика
- приборы по развитию зрительных функций (кольцебросы, калейдоскопы)
- специальными пособиями, отображающими пространственные признаки предметов
- предметами и игрушками, которые могут быть использованы в качестве цветowych, световых и звуковых ориентиров
- набор файлов с записями голосов птиц и зверей, бытовых звуков, и т.д.
- пособия по социально-бытовой ориентировке: предметы домашнего обихода натуральные, например, одежда, кухонные принадлежности, бытовая техника и др.
- картинки-действия
- раскраски (в т.ч. пальчиковые)
- лабиринты

Для удобства реализации тематического планирования часть дидактического и вспомогательного материала размещены в специальные накопители в соответствии с изучаемыми темами.

Папки с дидактическим материалом по темам: времена года, человек (семья, эмоции), культурно – гигиенические навыки, урожай, деревья, цветы, насекомые, деревья, одежда, мелкая моторика, логика, дикие животные, домашние животные, наш быт (посуда, мебель, бытовая техника), транспорт, цвет, форма, величина.

Информационно-компьютерных технологий:

- интерактивная доска
- компьютер
- набор развивающих и обучающих игр
- набор файлов с записями голосов птиц и зверей, бытовых звуков

Консультирование родителей:

- информационный стенд
- папка «Консультации для родителей».

Организация режима дня детей.

Режим дня составлен с расчетом на 12-часовое пребывание ребенка в детском саду. В режиме дня указана общая длительность организованной образовательной деятельности. Образовательная деятельность, требующая повышенной познавательной активности и умственного напряжения детей, организуется в первую половину дня. Педагог самостоятельно дозирует объем образовательной нагрузки, не превышая при этом максимально допустимую санитарно-эпидемиологическими правилами и нормативами нагрузку. В середине занятий рекомендуется проводить физминутки, учитывая психофизиологическое состояние детей.

Примерный режим дня

РЕЖИМ ДНЯ (ХОЛОДНЫЙ ПЕРИОД)

№ п/п	Режимные моменты	Ранний возраст (от 1,6 мес до 3-х лет)	Вторая младшая 1-й год обуч.	Средняя 2-й год обуч.	Старшая 3-й год обуч.	Подготовительная 4-й год обуч.
1	Прием детей, лечебные процедуры	07:00-08:00	07:00-08:00	07:00-08:00	07:00-08:00	07:00-08:00
2	Утренняя гимнастика.	08:00-08:10	08:00-08:05	08:07-08:14	08:15-08:25	08:25-08:35
3	Индивидуальная коррекционно-воспитательная работа	07:30-09:00	07:30-09:00	07:30-09:00	07:30-09:00	07:30-09:00
4	Подготовка к завтраку, завтрак	08:10-08:40	08:15-08:50	08:20-08:55	08:25-08:55	08:35-09:00
5	Подготовка к занятию, занятия со специалистами	09:00-09:10-09:20 (по подгруппам)	09:00-09:15 09:25-09:40	09:00-09:20 09:30-09:50	09:00-09:25 09:35-10:00 10:10-10:35	09:00-09:30 09:40-10:10 10:20-10:55
6	Второй завтрак	09:25-09:35	09:40-09:50	09:50-10:00	10:00-10:10	10:10-10:20
7	Коррекционно-воспитательная работа, подготовка к прогулке, прогулка	09:35-11:20	10:00-11:50	10:00-12:00	10:35-12:15	10:55-12:25
8	Возвращение с прогулки, игры	11:20-11:50	11:50-12:10	12:00-12:20	12:15-12:30	12:25-12:40
9	Подготовка к обеду, обед	11:50-12:30	12:10-12:50	12:20-13:00	12:30-13:05	12:40-13:10
10	Подготовка ко сну, дневной сон	12:30-15:00	12:50-15:00	13:00-15:00	13:05-15:00	13:10-15:00
11	Постепенный подъем, воздушные и водные процедуры	15:00-15:45	15:00 -15:20	15:00-15:40	15:00-15:30	15:00-15:40
12	Подготовка к занятию, занятие со специалистами	15:45-16:20 (по подгруппам)	15:20-16:25	15:40-16:30	15:30-16:40	15:40 -16:40
13	Подготовка к полднику,	16:20-16:50	16:25 -16:55	16:30-16:55	16:35-17:00	16:40-17:00

	уплотненный полдник с включение блюд ужина					
14	Подготовка к прогулке, прогулка, игры, индивидуальные занятия специалистов с детьми	16:50-18:15	16:55-18:30	16:55-18:30	17:00-18:40	17:00-18:40
15	Возвращение с прогулки, самостоятельная деятельность детей, уход домой	18:15 -19:00	18:30-19:00	18:30-19:00	18:40-19:00	18:40-19:00

Примерный режим дня

РЕЖИМ ДНЯ (ТЕПЛЫЙ ПЕРИОД)

№	Режимные моменты	Ранний возраст (до 3-х лет)	Вторая младшая 1-й год обуч.	Средняя 2-й год обуч.	Старшая 3-й год обуч.	Подготовительная 4-й год обуч.
1	Прием, осмотр, игры,	07:00-08:00	07:00-08:10	07:00-08:15	07:00-08:15	07:00-08:20
2	Утренняя гимнастика	08:00-08:10	08:10-08:20	08:15-08:25	08:15-08:25	08:20-08:30
3	Подготовка к завтраку, завтрак	08:15-08:45	08:20-08:50	08:25-08:55	08:30-08:55	08:35-09:00
4	Игры, самостоятельная деятельность детей	08:45-09:25	08:50-09:30	08:55-09:40	08:55-10:00	09:00-10:10
5	Второй завтрак	09:25-9:35	09:30-09:40	09:40-09:50	10:00-10:10	10:10-10:20
6	Подготовка к прогулке, прогулка	09:35-11:20	09:40-12:00	09:50-12:10	10:10-12:30	10:20-12:40
7	Возвращение с прогулки, водные процедуры, игры	11:20-11:55	12:00-12:20	12:10-12:30	12:30-12:40	12:40-12:50
8	Подготовка к обеду, обед	11:55-12:30	12:20-12:50	12:30-13:00	12:40-13:10	12:50-13:15
9	Подготовка ко сну, дневной сон	12:30-15:00	12:50-15:00	13:00-15:00	13:10-15:00	13:15-15:00
10	Постепенный подъем, воздушные, водные процедуры	15:00-15:40	15:00-15:40	15:00-15:40	15:00-15:40	15:00-15:40
11	Игры, самостоятельная деятельность	15:40-16:10	15:40-16:20	15:40-16:25	15:40-16:30	15:40-16:35
12	Подготовка к полднику, уплотненный полдник с включением блюд ужина	16:10-16:40	16:20-16:50	16:25-16:55	16:30-17:00	16:35-17:00

13	Подготовка к прогулке, прогулка	16:40-18:30	16:50-18:45	16:55-18:45	17:00 -18:45	17:00 -18:45
14	Возвращение с прогулки, игры	18:30-18:45	18:45-18:50	18:45-18:50	18:45-18:50	18:45-18:50
15	Самостоятельная деятельность, уход домой	18:45-19:00	18:50-19:00	18:50-19:00	18:50-19:00	18:50-19:00

3.2. Развивающая предметно-пространственная среда.

Трудности аутичного ребенка в произвольной организации себя в пространстве и времени, трудность активного диалога с миром, невозможность уверенно чувствовать себя в ситуации, развитие которой непредсказуемо - все это делает необходимым специальную работу по организации его жизни в детском саду. Необходимо помочь ребенку в создании устойчивого адекватного стереотипа поведения в дошкольном учреждении.

Во-первых, это касается помощи в освоении пространства детского сада. Растерянность, тревога ребенка уменьшатся, если он четко усвоит свое основное место занятий, и что он должен делать во всех других местах дошкольного учреждения, где он бывает. Как правило, для этого нужна специальная терпеливая работа. Сохранение постоянства в пространственной организации жизни ребенка в дошкольном учреждении поможет избежать многих поведенческих проблем.

Во-вторых, такому ребенку необходима помощь в организации себя во времени. Ему необходимо усвоение особенно четкого и стабильного расписания каждого текущего дня с его конкретным порядком переключения от одного занятия к другому, приходом в дошкольное учреждение и уходом домой, порядком этих дней в рабочей неделе, ритм рабочих и праздничных дней. Планируя занятия такого ребенка, необходимо помнить о его высокой психической пресыщаемости, легком физическом истощении. Поэтому для него важно организовать индивидуальный адаптированный ритм занятий, возможность своевременного переключения и отдыха.

Чем глубже аутистическая дезадаптация ребенка, тем более развернутой должна быть помощь в освоении этих расписаний, тем детальнее должны быть они проработаны, тем конкретнее, нагляднее должны быть их формы. И во всех случаях это должно лично адресоваться ребенку, присутствовать в какой-либо форме - отдельной записной книжке или висеть на стене рядом с кроватью или столом ребенка, состоять из понятных ему обозначений - рисунков, фотографий или надписей.

Образовательное пространство оснащено средствами обучения и воспитания (в том числе техническими), соответствующими материалами, в том числе расходным игровым, спортивным, оздоровительным оборудованием, инвентарем (в соответствии со спецификой Программы).

Организация образовательного пространства и разнообразие материалов, оборудования и инвентаря (в здании и на участке) обеспечивает:

- игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех воспитанников, экспериментирование с доступными детям материалами (в том числе с песком и водой);
- двигательную активность, в том числе развитие крупной и мелкой моторики, участие в подвижных играх и соревнованиях;

- эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с предметно-пространственным окружением.

Вариативность среды предполагает наличие в учреждении или группе различных пространств (для игры, конструирования, уединения и пр.), а также разнообразных материалов, игр, игрушек и оборудования, обеспечивающих свободный выбор детей; периодическую сменяемость игрового материала, появление новых предметов, стимулирующих игровую, двигательную, познавательную и исследовательскую активность детей.

Доступность среды предполагает:

- доступность для воспитанников с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, всех помещений, где осуществляется образовательная деятельность;

- свободный доступ детей, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности;

- исправность и сохранность материалов и оборудования.

Безопасность предметно-пространственной среды предполагает соответствие всех ее элементов требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования.

3.3. Перечень нормативных и нормативно-методических документов.

- Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

- Федеральный закон от 24.11.1995 №181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (с изменениями от 28 июня 2014 г.).

- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 08.04.2014 №293 «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам дошкольного образования» (зарегистрирован в Минюсте России 12.05.2014 №32220).

- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 31.07.2020 № 373 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования».

- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17.10.2013 №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

- Приказ Минтруда России от 29.09.2014 №664н «О классификациях и критериях, используемых при осуществлении медико-социальной экспертизы граждан федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы».

- Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 07.06.2013 № ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей».

- Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций» (Утверждены постановлением Главного государственного санитарного врача Российской от 27.10.2020 года №32 «Об утверждении СанПиН» 2.3/2.4.3590-20).

- Основная образовательная программа дошкольного образования МБОУ ЦО № 29 (Принята на педагогическом совете протокол № 1 от 30.08.2016 г.)

Литература

1. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста - СПб.: КАРО, 2008.
2. Елена Янушко Игры с аутичным ребенком. Практическое пособие для психологов, педагогов и родителей - Москва -Теревинф, 2016.
3. Лебединская К. С., Никольская О. С., Баенская Е. Р. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм. - 2007. - 95 с.
4. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи,- Москва: Теревинф, 2009. - 288с.
5. Нуриева Л. Г. «Развитие речи у аутичных детей: Методические разработки.- М.: Теревинф, 2003.- 160 с.
6. С.С. Морозова Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах: пособие для учителя-дефектолога/ С.С. Морозова. - М. Гуманитар, изд. Центр ВЛАДОС, 2007. - 176 с.
7. Сорокин В. М. Специальная психология: Учеб. пособие. / Под науч. ред. Л. М. Шипициной. - СПб: Речь, 2003. - 216 с.
8. Староверова М.С., Кузнецова О.И. «Психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройствами эмоционально-волевой сферы», Владос-2015.
9. Рудик О.С. Коррекционная работа с аутичным ребенком. Центр ВЛАДОС, 2015.
10. С.В. Ихсанова Система диагностико-коррекционной работы с аутичными дошкольниками. - СПб: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2017.
11. Сара Ньюмен Игры и занятия с особым ребенком, руководство для родителей - МОСКВА - Теревинф, 2017.
12. Шарохина В.Л., Катаева Л.И., «Коррекционно-развивающие занятия», НКЦ2015.

Лист корректировки

[illegible]

Пронумеровано, пронумеровано на
68 (шестьдесят восемь) листах

скреплено печатью

Директор МБОУ ЦО № 29

Н.В. Фелина

Н.В. Фелина

