

Тамбовское областное государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Центр лечебной педагогики и дифференцированного обучения»  
(дошкольное учреждение)

**СОГЛАСОВАНА:**

На педагогическом совете

Протокол

от «29» августа 2023 г.

№1

**УТВЕРЖДЕНА**

Приказом директора

от 01.09.2023 г. № 236-о

**03-09**

**АДАптированная образовательная программа  
дошкольного образования  
для детей с расстройством аутистического  
спектра**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ.....	3
1.1 Цели и задачи реализации программы.....	3
1.2 Принципы и подходы реализации Программы.....	4
1.3 Психолого-педагогическая характеристика для обучающихся с расстройствами аутистического спектра.....	6
1.4 Целевые ориентиры образования для обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Планируемые результаты.....	14
1.5 Система оценки результатов освоения Программы обучающихся с расстройствами аутистического спектра.....	18
2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ.....	22
2.1 Специфика организации образовательной деятельности обучающихся с расстройствами аутистического спектра.....	22
2.2 Описание образовательной деятельности обучающихся с расстройствами аутистического спектра в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях.....	23
2.3 Взаимодействие педагогических работников с детьми.....	37
2.4 Взаимодействие педагогического коллектива с родителями (законными представителями) обучающихся.....	38
2.5 Особенности взаимодействия педагогического коллектива с обучающимися с расстройством аутистического спектра.....	38
2.6 Программа коррекционно-развивающей работы с обучающимися с расстройством аутистического спектра.....	40
3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ.....	63
3.1 Материально-техническое обеспечение Программы.....	63
3.2 Кадровые условия реализации Программы.....	69
3.3 Режим и распорядок дня.....	76
3.4 Финансовые условия реализации Программы.....	79
3.5 Планирование образовательной деятельности.....	86
3.6 Перечень нормативных и нормативно-методических документов.....	89
3.7 Перечень литературных источников.....	90

## 1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

### 1.1 Цели и задачи реализации Программы

**Цель реализации Программы:** обеспечение условий для дошкольного образования, определяемых общими и особыми потребностями обучающегося раннего и дошкольного возраста с ОВЗ, индивидуальными особенностями его развития и состояния здоровья.

Программа содействует взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, способствует реализации прав обучающихся дошкольного возраста на получение доступного и качественного образования, обеспечивает развитие способностей каждого ребенка, формирование и развитие личности ребенка в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого и физического развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов.

#### **Задачи Программы:**

- реализация содержания АОП ДО;
- коррекция недостатков психофизического развития обучающихся с ОВЗ;
- охрана и укрепление физического и психического здоровья обучающихся с ОВЗ, в том числе их эмоционального благополучия;
- обеспечение равных возможностей для полноценного развития ребенка с ОВЗ в период дошкольного образования независимо от места проживания, пола, нации, языка, социального статуса;
- создание благоприятных условий развития в соответствии с их возрастными, психофизическими и индивидуальными особенностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка с ОВЗ как субъекта отношений с педагогическим работником, родителями (законными представителями), другими детьми;
- объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;
- формирование общей культуры личности обучающихся с ОВЗ, развитие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирование предпосылок учебной деятельности;
- формирование социокультурной среды, соответствующей психофизическим и индивидуальным особенностям развития обучающихся с ОВЗ;
- обеспечение психолого-педагогической поддержки родителей (законных представителей) и повышение их компетентности в вопросах развития, образования, реабилитации (абилитации), охраны и укрепления здоровья обучающихся с ОВЗ;
- обеспечение преемственности целей, задач и содержания дошкольного и начального общего образования.

## 1.2 Принципы и подходы реализации Программы

В соответствии со Стандартом Программа построена на следующих **принципах**:

1. Поддержка разнообразия детства.
2. Сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека.
3. Позитивная социализация ребенка.
4. Личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия педагогических работников и родителей (законных представителей), педагогических и иных работников Организации) и обучающихся.
5. Содействие и сотрудничество обучающихся и педагогических работников, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений.
6. Сотрудничество Организации с семьей.
7. Возрастная адекватность образования. Данный принцип предполагает подбор образовательными организациями содержания и методов дошкольного образования в соответствии с возрастными особенностями обучающихся.

### **Специфические принципы и подходы к формированию АОП ДО для обучающихся с РАС:**

- Особенности восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик окружающего лежат в основе трудностей ориентировки во времени (вчера - сегодня - завтра, сначала - потом), искажения процессов формирования и использования опыта (впечатления накапливаются, но не становятся опытом в традиционном смысле этого слова, то есть основой для решения грядущих жизненных задач; обладая информацией, иногда очень большой, человек с аутизмом не может выбрать (и, тем более, использовать) то, что соответствует заданному - потребности, необходимости, желанию), процессов воображения (символизации).

- Основные проявления нарушений пространственно-временных характеристиках окружающего у людей с РАС:

- фрагментарность восприятия: интрамодальная (трудности формирования мономодального сенсорного образа - зрительного, звукового), межмодальная (трудности формирования полисенсорного образа), в рамках феномена слабости центральной когеренции (фиксация на мелких деталях при трудности или невозможности формирования целостного образа);
- симультанность восприятия;
- трудности восприятия сукцессивно организованных процессов.

Коррекционная работа по каждому из этих пунктов (или их сочетанию) предполагает целый спектр методических решений: специальные занятия, направленные на формирование целостного сенсорного образа; организация сенсорного пространства и выбор стимульного и дидактического материала в соответствии с уровнем сензитивности по соответствующим сенсорным каналам.

- Развитие социального взаимодействия, коммуникации и ее форм: большинство используемых методических подходов так или иначе преследует эти цели. Приемы и методы, включенные в этот перечень, ориентированы на обучающихся с разной степенью выраженности аутистических расстройств и разным их профилем, используют различную

техническую базу, и для каждого существуют определенные показания к применению, условия использования, возможные и нежелательные сочетания с другими подходами.

- Важным аспектом и одновременно предпосылкой социального взаимодействия является нарушенная при РАС способность понимать мотивы поведения, причины поступков и действий других людей, способность предвосхищать, предугадывать их действия и поведение, предполагать их возможные последствия и результаты. Без таких возможностей другой человек становится для ребенка с РАС непредсказуемым, взаимодействие с ним может невольно индуцировать защитные реакции (включая страхи, агрессию, стереотипные формы поведения), что часто становится причиной тех или иных форм проблемного поведения и социальной дезадаптации. Развитие способности к репрезентации психической жизни других людей происходит только параллельно с развитием социального взаимодействия и коммуникации. Это процесс постепенный, требующий постоянного учета возможностей ребенка с РАС на данный момент, особенностей его мотивационной сферы.

- Особенности проблемного поведения ребенка с РАС разнообразны: агрессия и аутоагрессия, аффективные вспышки, неадекватный смех, плач, крик, различного рода стереотипии (двигательные, сенсорно-двигательные, речевые). Такие поведенческие проявления препятствуют развитию ребенка, затрудняют (при резкой выраженности делают фактически невозможным) учебный процесс и само взаимодействие с другими людьми. Коррекция проблемного поведения не только один из важнейших разделов комплексной коррекции аутистических расстройств, но часто и в значительной степени условие работы по другим направлениям. Коррекция проблем поведения должна начинаться в возможно более раннем возрасте (желательно не позднее 2 - 3 лет), что позволяет в части случаев смягчить поведенческие проблемы, а в некоторых случаях, возможно, и предупредить развитие некоторых из них.

- Отмеченные особые образовательные потребности отражают специфические для РАС проблемы воспитания и обучения, однако, помимо них, трудности образовательного процесса могут быть связаны со следствиями особых образовательных потребностей (например, искажение и задержка речевого развития в силу невозможности восприятия сукцессивно организованных процессов), а также с коморбидными расстройствами. Это полностью согласуется с практикой: как правило, у ребенка с РАС помимо сугубо аутистических проявлений могут быть и другие, свойственные не только аутизму расстройства (интеллектуальные, речевые, сенсорные, двигательные).

- Определение стратегии коррекционной работы осложняется и тем, что природа отдельных нарушений может быть сложной: например, мутизм может быть связан одновременно с аутистическим искажением речевого развития, выраженной умственной отсталостью и сенсомоторной алалией, а интеллектуальная недостаточность может включать в себя как обусловленный аутизмом синдром "олиго-плюс", так и классическую органически обусловленную умственную отсталость. Без учета структуры нарушений возможный уровень эффективности лечебно-коррекционной работы не может быть достигнут. Сложная структура нарушений при РАС требует от специалиста широких коррекционно-педагогических компетенций.

- Нарушения восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик ближе к основному нарушению (расстройствам функций тонического блока мозга). Соответственно, здесь могут использоваться методы и компенсации, и коррекции; чаще, чем при нарушениях более высокого уровня, возникает необходимость медикаментозной

терапии. Из классических признаков РАС ближе всех к основному нарушению стереотипии компенсаторного и гиперкомпенсаторно-аутостимуляционного характера и, отчасти, кататонический вариант стереотипии.

- Другие формы проблемного поведения (агрессия, аутоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные крик, смех, плач, негативизм) также различны по генезу, но чаще всего относятся к продуктивным расстройствам вторичного уровня клинико-психологической структуры РАС. Именно в связи с этим на первом плане в коррекции этих проявлений - психолого-педагогические методы, при необходимости в сочетании с психофармакотерапией.

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

*Подготовка к определению стратегии образовательных мероприятий должна включать:*

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

Содержание программы учитывает личностную направленность педагогического взаимодействия и приоритеты социализации ребенка. В связи с этим важнейшим компонентом общеразвивающей и коррекционной работы является преодоление социальной недостаточности ребенка.

### **1.3 Психолого-педагогическая характеристика для обучающихся с расстройствами аутистического спектра**

С раннего возраста ребенок с аутизмом проявляет особую сенсорную ранимость по отношению к звуку, свету, запаху, прикосновениям. Он быстро пресыщается даже приятными переживаниями, проявляет стереотипность в контактах с людьми и окружающей средой. В результате вторичной сенсорной и эмоциональной депривации у детей развивается тенденция аутостимуляции, которая заглушает дискомфорт и страхи ребенка.

В речи ребенок с РАС часто использует речевые штампы, простые фразы, произнесенные близкими людьми или услышанные при просмотре мультфильмов и телепередач.

Мышление ребенка конкретно, буквально и фрагментарно. При этом дети способны к символизации, построению сложных схем и последовательностей.

Ребенку сложно адекватно реагировать на окружающую среду и адаптироваться в пространстве.

**Характеристики групп детей с РАС**, наиболее значимые для организации дошкольного образования

*Первая группа.* Со слов родителей, такой ребенок с раннего возраста поражает окружающих своим «внимательным взглядом, взрослым, осмысленным выражением лица». Он обычно спокоен, рано начинает реагировать на лицо взрослого, отвечать улыбкой на его улыбку, но активно контакта не требует, на руки не просится. Он активно ничего не требует, «очень удобен». В самом раннем возрасте отмечается специфическая чувствительность к сенсорным стимулам повышенной интенсивности, особенно к звукам. Родители отмечают созерцательность ребенка, его «за замороженность» отдельными сенсорными впечатлениями.

Для детей первой группы характерны проявления полевого поведения, ребенок отрешен, автономен, не вступает в контакт не только с чужим человеком, но с близкими, не откликается на обращение и зов, но в то же время может реагировать на неречевые звуки, особенно на музыкальные, хотя и отсроченно по времени. У такого ребенка отсутствует так называемое «разделенное» со взрослым внимание. «Случайно» столкнувшись с каким бы то ни было предметом, в т.ч. и заданием, он может, как бы не фиксируясь, выполнить его (например, сложить доску Сегена или пазл и т.п.). Предметы и игрушки не провоцируют его на специфические действия, а могут просто все сбрасываться на пол, при этом создается впечатление, что именно акт падения и привлекает ребенка. При попытке взрослого вмешаться в действие или пассивно уходит от контакта, утекает» (как говорят специалисты), или не реагирует вовсе.

У детей даже старшего дошкольного возраста могут вызываться смех и признаки удовольствия на простейшие тактильные ритмичные воздействия по типу раскачивания, кружения и т.п.

Темповые характеристики деятельности, работоспособность или критичность ребенка оценить, как правило, не удастся в силу невозможности установления какого-либо продуктивного контакта с ним. Характер деятельности, ее целенаправленность также трудно оценить однозначно.

Произвольность регуляции собственных действий, самоконтроль чаще всего вообще невозможно проверить какими-либо диагностическими методами или приемами. Ребенок явно неадекватен в поведении и не может быть вписан в какие-либо «шаблоны» адекватности.

Оценить обучаемость ребенка с РАС также достаточно трудно вследствие уже фиксированных ранее трудностей оценки продуктивности деятельности, но со слов родителей, он «как бы произвольно схватывает на лету». Но произвольно «вызвать» повторение — практически не удается.

*Познавательная деятельность.*

Выявить уровень развития отдельных психических процессов и функций, как правило, чрезвычайно трудно, но часто ребенок демонстрирует блестящую механическую и сенсомоторную память, иногда внезапно (как бы произвольно) может прочитать название или вывеску, начать перечислять предметы и т.п. В целом можно говорить о грубейшей неравномерности в развитии психических процессов, отягощенных искажением не только аффективного развития, но и грубом искажении сферы произвольной регуляции.

*Игровая деятельность* такого ребенка скорее похожа на перебирание предметов: длительное без пресыщения выстраивание гармоничных узоров из мозаики, аналогичные действия с неигровыми предметами, пересыпание, игры с бликами света.

*Эмоциональное реагирование* такого ребенка-аутиста отчасти может быть описано как схожее со способами реагирования, характерными для существенно более раннего возраста. Так ребенок 4-5 лет может «вестись» на приемы, специфичные для выстраивания контакта с детьми совсем раннего возраста (игры в «ку-ку», торможение, раскачивание и т.п.).

Прогноз дальнейшего развития и адаптации таких детей представляется чрезвычайно сложным. Он будет зависеть от своевременности начатой психолого - педагогической и медицинской помощи. Большую роль играет возможность подключения эффективных медикаментозных и дополнительных средств (например, гомеопатия или пищевые добавки) и своевременность начатых коррекционных мероприятий.

***Особенности поведения при непосредственном наблюдении за ребенком:*** поведение «полевое», не откликается на зов, автономен, пассивно уходит от контакта. Заворожен, отрешен от происходящего. Предметы и игрушки не провоцируют его на специфические действия, он просто сбрасывает их на пол, но он, как правило, не смотрит на сам процесс. При попытке взрослого вмешаться в действие пассивно уходит от контакта, «утекает» или не реагирует вовсе. У детей могут возникать признаки удовольствия, смех в ответ на простейшие тактильные ритмичные воздействия по типу раскачивания, кружения и т.п. Взрослый выступает как инструмент для достижения предмета. Часто действует рукой взрослого. Отдельно изредка возникающие слова уходят и не возвращаются, ребенок чаще всего - мутичен.

***Вторая группа.*** Особенности раннего развития детей этой группы протекают куда более драматично, и проблем, связанных с уходом за такими детьми, значительно больше. Они активнее, требовательнее в выражении своих желаний и неудовольствия, избирательнее в первых контактах с окружающим миром, в т.ч. и с близкими.

Уже в раннем возрасте у детей с данным вариантом развития проявляются достаточно сложные и разнообразные стереотипные формы аутостимуляции. Наиболее ранние и частые из них - раскачивания, прыжки, потряхивания ручками перед глазами.

Ребенка начинает привлекать скрипение зубами, игра с языком, он как бы занимается поиском особых тактильных ощущений, возникающих от раздражения поверхности ладони, от фактуры бумаги, ткани, сжимания целлофановых пакетов, верчения колесиков и т.п. Нередко выраженный дискомфорт и страх может вызывать даже умеренный раздражитель (прикосновение к голове, капля сока или воды на коже). В большинстве случаев отмечаются упорные страхи горшка, мытья головы, стрижки ногтей, волос и т.п.

***Внешний вид, специфика поведения.*** Внешне такие дети выглядят как наиболее страдающие - они напряжены, скованы в движениях, но при этом демонстрируют стереотипные аутостимулирующие движения, может проявляться двигательное беспокойство, в т.ч. стереотипные прыжки, бег по кругу, кружение, пронзительный крик и страх войти в кабинет. Речь -эхолаличная и стереотипная, со специфичной скандированностью или монотонностью, часто не связанная по смыслу с происходящим. Речевые стереотипии могут выглядеть и как повторение одного и того же фрагмента или выступать как аутостимуляция звуками («тики-тики», «диги-диги» и т.п.).



Темповые характеристики деятельности, работоспособность или критичность оценить у детей достаточно трудно, так как малейшее напряжение вызывает усиление стереотипий, эхоталий и других способов аутистической защиты. Характер деятельности — произвольность регуляции собственных действий и целенаправленность, самоконтроль трудно проверить.

Ребенок захвачен собственными стереотипными способами аутистической защиты. При этом вмешаться в деятельность ребенка возможно лишь подключившись к его стереотипиям. Таким образом, удается удержать простые алгоритмы деятельности, заданные взрослым.

Оценить обучаемость ребенка также достаточно трудно, вследствие трудностей организации продуктивной деятельности. Часто (со слов родителей) ребенок обучается бытовым и социальным навыкам, но жестко привязывает их к конкретной ситуации, и они не переносятся в какие-либо другие ситуации. У такого ребенка отмечается значительная неравномерность и специфика в развитии психических процессов. Восприятие фрагментарно, избирательно, речь эхоталична, часто не привязана к контексту и стереотипно скандирована или монотонна, нередко «отраженная», часто не связана по смыслу с происходящим. Задания конструктивного плана выполняет механистично часто, даже после пяти лет, действуя методом проб и ошибок.

*Игровая деятельность* чаще всего представляет долгое стереотипное «зависание» на отдельных манипуляциях. Для такого ребенка типично выстраивание предметов рядами, стереотипные действия с предметами, возможно и достаточно сложные. Фактически невозможна никакая игровая символизация.

*Особенности эмоционального развития.* Отмечается большая чувствительность и ранимость в контактах, непереносимость визуального контакта, хотя ребенок «по-раннему» выражает свои переживания, часто переходит на крик, реже на агрессию. Недоступно считывание контекста ситуации, но ребенок как бы чувствует «эмоциональный знак» ситуации.

Прогноз дальнейшего развития и адаптации будет зависеть как от своевременности начатой психолого-педагогической, так и медицинской, в т.ч. медикаментозной помощи, и включенности семьи в коррекционную работу. При этих условиях возможно формирование различных новых бытовых и учебных стереотипов, что позволяет подготовить ребенка к включению в минигрупповую деятельность.

При анализе условий, необходимых для адаптации ребенка 2-й группы в дошкольную образовательную организацию, необходимо учитывать, что такой ребенок трудно адаптируется в любой новой ситуации и при любых изменениях старой ситуации легче себя чувствует в привычной, предсказуемой обстановке.

Среди условий можно выделить необходимость постоянного присутствия с ребенком специалиста сопровождения (тьютора) при посещении группы детей, дозирование времени пребывания в группе.

*Особенности поведения при непосредственном поведении ребенка:* ребенок неадекватен, напряжен, активно избегает контакта, демонстрирует множество моторных или речевых стереотипий, испуган, могут наблюдаться проявления агрессии и аутоагрессии, демонстрирует стереотипные движения, двигательно беспокоен, бегаем по кругу, кружится и т.п.

Речь эхολаличная и стереотипная, со специфичной скандированностью. Может демонстрировать и достаточно сложные ритуалы, которые ребенок воспроизводит в определенных ситуациях, они выглядят нелепо, неадекватно.

*Третья группа.* Специфичным для раннего развития детей третьей группы является снижение порогов восприятия — возникает так называемая «сенсорная ранимость». В первые месяцы жизни наблюдается беспокойство, напряженность. Отмечается повышенный мышечный тонус. Двигательное беспокойство ребенка может сочетаться с «нечувствованием» опасности края. При этом онтогенетически типичный страх чужого лица в определенном возрасте порой не возникает вообще.

Ребенок рано выделяет близких, но именно для родителей этих детей характерны тревоги относительно эмоциональной адекватности и эмоциональной «отдачи» ребенка. Он как бы дозирует свое общение. Когда ребенок начинает ходить, он порывист, экзальтирован и не видит препятствий на пути к желаемому впечатлению. Иногда возникает впечатление его бесстрашия. Такой ребенок и в речевом отношении может опережать сверстников. Так, первые слова нередко появляются до года, быстро растет словарь, фраза быстро становится правильной и сложной.

Речь малыша удивляет своей взрослостью. Однако уже в этот период родители отмечают, что, несмотря на «развитую» речь, поговорить с ним невозможно. При этом речь активно используется для аутостимуляции: они, в более старшем возрасте, «дразнят» близких, произнося «плохие» слова. Речь остается эхολаличной и стереотипной. Уже в возрасте до трех лет для ребенка характерны длинные монологи на аффективно значимые для него темы, использование штампов и цитат. Характерно и повышенное внимание к собственно звуковой стороне слова.

*Внешний вид и особенности поведения.* Дети демонстрируют псевдообращенность к собеседнику, выражение «энтузиазма». В то же время именно речевая деятельность привлекает внимание своей спецификой: оторванностью от конкретной ситуации, маломодулированностью, иногда скандированностью, как правило, на высоких тонах.

Внешне обращает на себя внимание стеничность, выражение энтузиазма, но для ребенка взрослый выступает не как субъект общения, а лишь как «реципиент» его интеллектуальной продукции. У детей этой группы феноменологическая картина порой ошибочно производит более благоприятное впечатление с точки зрения коммуникации ребенка и уровня его развития. Именно у таких детей часто выявляют варианты парциальной одаренности. Такие дети часто выглядят как захваченные своими собственными стойкими интересами, и их родители обращаются уже не за помощью вследствие отставания в общем развитии ребенка, а в связи с трудностями во взаимодействии с таким ребенком, его конфликтностью, невозможностью уступить, непонимания правил социума в целом, резкой дезадаптацией в среде сверстников. Именно таким детям чаще всего ставится ошибочный диагноз — «гиперактивность с дефицитом внимания».

Дети моторно неловки, отмечаются нарушения мышечного тонуса, недостаточность координации движений, трудности «вписывания» в пространство. Бытовая неприспособленность, невозможность выработать простые навыки самообслуживания не соответствует интеллектуальному уровню (как показатель именно искажения).

Эти дети часто оживлены, многословны, громки. Создается ощущение их активности и деятельности, хотя, и продуктивность деятельности, и ее темп, и

работоспособность чаще всего не соответствуют возрасту. Активны и неутомимы они исключительно в сфере своих стереотипных интересов. Их речь на «излюбленные» темы становится быстрой, движения энергичными. Ребенок много жестикулирует. Все компоненты произвольной регуляции у таких детей оказываются развиты явно недостаточно. Они не в состоянии соотносить свое поведение и регулировать его в соответствии с требованиями окружающей обстановки (ситуации). В рамках своих стереотипных переживаний и нечасто возникающих поведенческих ритуалов программа такой деятельности удерживается, но очень негибко. Их трудно обучить моторным навыкам, в т.ч. простым графическим навыкам письма.

Дети демонстрируют неадекватность (различной степени выраженности) даже в процессе доброжелательного взаимодействия. Их развернутая речь и соответствующая ей деятельность, не ориентированы на реакцию собеседника, оторваны от ситуации взаимодействия, от ее темы и контекста. Критичность детей также снижена. Их вообще мало интересует собственно результативность какой-либо деятельности, в особенности в тех случаях, когда они оказываются «заряженными» самим процессом выполнения задания. Чаще они просто «не слышат» задач, которые ставит перед ними взрослый, ошибок своих они не замечают и могут «убежденно» отстаивать (но без критики) свое решение.

*Обучаемость.* Отмечается выраженная неравномерность развития психических функций. Эти дети могут легко усваивать сложные вещи (например, сложные виды вычислений или чтение сложных по своей структуре текстов), но в то же время с трудом обучаться элементарным навыкам (графическим навыкам, навыкам самообслуживания, включая даже завязывание шнурков и т.п.). И у этих детей наблюдаются выраженные трудности обучения, связанные с пониманием условностей, скрытого смысла рассказов, подтекстов и метафоризации в подаче материала. Также отмечается и своеобразие познавательной сферы. Это очень «вербальные» дети, их речь изобилует книжными цитатами, сложными малочастотными словами.

Развитие мыслительной деятельности наиболее искажено. Ребенок может понять закономерности и причины того или иного и, в то же время, не соотносить все это с действительностью. Могут наблюдаться и легкие проявления искажения мыслительной деятельности. Чаще всего отмечается хорошая слухоречевая память. Игра у таких детей вообще представлена недостаточно. Нередко встречается одержимость «игровым занятием», которую очень трудно прервать. При этом (особенно в раннем возрасте) отдается предпочтение неигровым предметам. Крайне затруднено игровое замещение предметов.

Иногда возможны длительные игровые перевоплощения (в основном, в животных). Часто подобные перевоплощения носят навязчивый и некритичный характер.

*Особенности эмоционального развития.* На первый план у этих детей выступает невозможность организовать полноценную и адекватную коммуникацию с окружающими (порой одинаково трудно организовать общение, и с детьми, и с взрослыми). Эмоциональная сфера отличается выраженной спецификой: буквальное понимание образных выражений, принятие всего на веру, определенная наивность, доходящая до гротескной, непонимание юмора и шуток, метафоричности высказываний и выражений. Значительные трудности ребенок испытывает при необходимости «считывания» ситуации в целом, понимания эмоций и чувств окружающих его людей. При этом он часто ориентируется на оценку фрагментарных характеристик общения или настроения — так,

громкий голос может для него означать, что человек сердится, вне зависимости от эмоциональной окрашенности сообщения, сказанного этим громким голосом и т.п. При этом детей можно чисто внешне охарактеризовать как эмоционально «стеничных», упорных, активных и энергичных детей, хотя их преимущественно речевая активность носит своеобразный аутостимуляционный характер. На самом деле и эти дети уязвимы к неожиданным изменениям ситуации, подвержены страхам, только их тревога проявляется в подобных «активных» формах.

Такой ребенок по-своему сильно привязан к близким, хотя в быту именно с близкими складываются у него непростые, зачастую «провокационные» отношения.

**Особенности поведения при непосредственном наблюдении за ребенком:** в поведении нелеп, неадекватен, бездистантен. Сверхзахвачен своими собственными, стойкими стереотипными интересами. Контакт есть, он активный и абсолютно формальный. Речь стереотипная, часто штампованная. Демонстрирует псевдообращенность к собеседнику, оживление, которое носит несколько механистичный характер, что может оцениваться как высокое интеллектуальное развитие, речь взрослая, может быть с большим запасом слов.

**Четвертая группа.** Для детей этой группы характерна чрезвычайная тормозимость, пугливость (особенно в контактах), ощущение несостоятельности, необходимость постоянной поддержки со стороны взрослых. Родители, приходящие с этими детьми, чаще жалуются не на трудности эмоционального контакта, а на задержку психического развития в целом. Существенно, что дети с РАС этой группы, несмотря на аутистическую «болезненность» контактов с окружающими, пытаются все же строить правильные формы поведения в обществе. Но поскольку это происходит на фоне трудностей адекватного «эмоционального гнозиса» (восприятия и эмоциональной оценки выражения лица) — это значительно усложняет их адаптацию.

**Внешний вид, специфика поведения.** Для детей чаще характерна физическая хрупкость, болезненность внешнего вида. Они выглядят скованными, их движения неловки и угловаты. Для них характерна вялость, замедленность речи, проблемы плавности речи, в частности, ее просодической стороны — монотонна, интонационно мало окрашена, иногда на высоких тонах. Взгляд на лицо взрослого прерывистый, они могут отвечать полуотвернуто от взрослого («удерживая» его в периферических полях зрения), но в то же время в целом производят впечатление патологически робких и застенчивых. В поведении бросается в глаза отрешенность ребенка, отсутствие (или чрезвычайная кратковременность) контакта «глаза в глаза», невозможность установить эмоциональный контакт с окружающими, чрезмерная зависимость, привязанность к матери. В тревожащих ребенка ситуациях начинают проявляться двигательные стереотипии (преимущественно руками) или речевые стереотипии, всегда усиливающиеся в сложных, незнакомых ситуациях. Дети замедленны в своей деятельности, застревают в ней, отвечают с большой отсрочкой (латенцией), нередко не попадают. Работают, как правило, тщательно, как бы боясь, что - либо сделать неправильно. Поощрение зачастую вызывает убыстрение деятельности.

Темп деятельности пропорционален зависимости от взрослого, боязни ошибиться. В целом эти дети демонстрируют относительную адекватность по отношению к предлагаемым заданиям, хотя часто излишне тревожны, легко тормозимы, требуют поддержки со стороны близких. На фоне волнения и неуверенности часто возникают двигательные (реже речевые) стереотипии. В то же время собственно в общении, оценке

ситуаций, в особенности юмористического или переносного ее подтекста, оценке эмоционального состояния окружающих, практически в любой ситуации взаимодействия, и с детьми, и с взрослыми они оказываются выражено неадекватными. Им свойственна чрезмерная критичность, особенно по отношению к результатам собственной деятельности, хотя порой, как и дети с тотальным недоразвитием, они скорее будут ориентироваться на оценку взрослого, чем на собственно результат своей деятельности.

*Обучаемость* ребенка может быть достаточной в том случае, когда педагог понимает особенности ребенка и знает о трудностях восприятия им фронтальной инструкции. Часто обучаемость бывает несколько замедлена, не только в силу стереотипности, инертности деятельности, но и за счет специфики речевого развития и понимания условностей, невозможности понять метафоризации в подаче материала, свойственной нашей культуре, общим трудностям понимания контекста ситуации.

Основным в квалификации их познавательной деятельности является то, что часто возникает ощущение, непонимания ребенком инструкции и потребности (иногда неоднократным) ее повторения. При этом невербальные (перцептивно-действенные и перцептивно-логические) задания могут выполняться достаточно хорошо. Это часто и является причиной диагностической ошибки и квалификации состояния ребенка как традиционной ЗПР (или ОНР). Часто отмечаются трудности целостного восприятия, фрагментарность зрительного восприятия. Налицо проблемы речевого развития: речь бедна, аграмматична, но эти аграмматизмы — нетипичные для ОНР — чаще в роде и числе, имеются нарушения и звукопроизносительной стороны речи.

Наблюдаются и трудности работы с вербально организованным материалом, а также трудности интерполяции и предвосхищения, дословное понимание метафор, образных выражений, недоступность понимания скрытого смысла и подтекстов тех или иных рассказов, пословиц, поговорок. За счет сниженных операциональных характеристик деятельности и общей вялости ребенка возможны и иные негативные проявления при исследовании познавательной деятельности такого ребенка.

Для ребенка дошкольного возраста фактически невозможна игра со сверстниками, но есть «игра рядом». В то же время, нельзя говорить и об отсутствии потребности в совместной игре. Дети в игре робки, часто очень формально следуют правилам, чем и раздражают сверстников, а это, в свою очередь, усиливает неуверенность в коммуникациях и увеличивает уязвимость ребенка. В игре с трудом учитывается обратная связь (как эмоциональная, так и сюжетная). Естественно, что отмечаются специфические особенности и эмоционального развития детей — повышенная ранимость, тревожность, неуверенность в себе, тормозимость, которая как бы «прикрывается» внешней отрешенностью. Специфично и наличие страхов, в т.ч. конкретных (страх громкого голоса, внезапного, пусть даже и негромкого звука).

Почти всегда наблюдается сверхзависимость от матери, реже от какого-либо другого близко связанного с ним человека. Дети очень привязываются к специалистам, которые с ними занимаются, глубоко переживают прекращение занятий, страдают от этой разлуки. Их можно охарактеризовать, как эмоционально «астеничных», утомляемых. Основным радикалом этого варианта отклоняющегося развития следует считать огромные трудности организации продуктивного взаимодействия при одновременном наличии выраженной потребности в общении. *Прогноз дальнейшего развития* и адаптации будет зависеть от огромного числа не столько объективных факторов, сколько собственных ресурсных возможностей ребенка. Большую роль играет подбор эффективной

медикаментозной терапии и своевременность начатого лечения. При благоприятных обстоятельствах и оптимально созданных условиях дети могут достаточно успешно закончить среднюю общеобразовательную школу.

При анализе условий, необходимых для адаптации в образовательном учреждении, необходимо учитывать, что такой ребенок трудно адаптируется в любой новой ситуации и при ее изменении легче себя чувствует в привычной, предсказуемой обстановке, поэтому лучше ведет себя на уроке, чем на перемене. Такие дети имеют трудности восприятия фронтальных инструкций и заданий, но даже в случае индивидуализации задания часто не демонстрируют то, что мы понимаем, как внимание. При ответах наблюдается латентность, иногда, наоборот, — мгновенность, по сравнению с другими детьми.

Ребенок имеет очень неровный темп и продуктивность деятельности в целом. Часто необходимо подключение медикаментозной терапии, которую может назначить и проводить исключительно врач - психиатр. Важно, чтобы все специалисты одинаково понимали сущность проблем такого ребенка, что позволит им эффективно взаимодействовать между собой.

**Особенности поведения при непосредственном наблюдении за ребенком:** наблюдается отрешенность ребенка, отсутствие (или чрезвычайная кратковременность) контакта «глаза в глаза», невозможность установить эмоциональный контакт с окружающими, чрезмерная зависимость, привязанность к матери. В тревожащих ситуациях - двигательные или речевые стереотипии. Ребенок повышено раним, тормозим в контактах, не «считывает» эмоциональный контекст ситуации. В речи встречаются эхолалии, ошибки употребления местоимений.

#### **1.4 Целевые ориентиры образования для обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Планируемые результаты**

В соответствии со Стандартом специфика дошкольного детства и системные особенности дошкольного образования делают неправомерными требования от ребенка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений. Поэтому результаты освоения Программы представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования и представляют собой возрастные характеристики возможных достижений ребенка с ОВЗ к концу дошкольного образования. Реализация образовательных целей и задач Программы направлена на достижение целевых ориентиров дошкольного образования, которые описаны как основные характеристики развития ребенка с ОВЗ. Они представлены в виде изложения возможных достижений обучающихся на разных возрастных этапах дошкольного детства.

##### **1.4.1 Целевые ориентиры реализации Программы для обучающихся с расстройством аутистического спектра.**

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

случае целевые ориентиры определяются отдельно для трех уровней тяжести.

Согласно требованиям Стандарта результаты освоения Программы представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования и представляют собой возрастные характеристики возможных достижений ребенка с повышенным риском формирования РАС к 3-м годам.

***Целевые ориентиры для обучающихся раннего возраста с повышенным риском формирования РАС:***

- локализует звук взглядом и (или) поворотом головы в сторону источника звука;
- эмоционально позитивно реагирует на короткий тактильный контакт (не во всех случаях);
- реагирует (останавливается, замирает, смотрит на педагогического работника, начинает плакать) на запрет ("Нельзя!", "Стоп!");
- выражает отказ, отталкивая предмет или возвращая его педагогическому работнику;
  - использует взгляд и вокализацию, чтобы получить желаемое;
  - самостоятельно выполняет действия с одной операцией;
  - самостоятельно выполняет действия с предметами, которые предполагают схожие операции (надевание колец, вкладывание стаканчиков);
  - демонстрирует соответствующее поведение в ходе выполнения действий с игрушками: бросает мяч, катает машинку, ставит кубики друг на друга, вставляет стержни в отверстия;
  - самостоятельно выполняет деятельность, включающую два разных действия, например, вынимать, вставлять;
  - самостоятельно выполняет деятельность, включающую несколько разных действий, например: вставлять, открывать, вынимать, закрывать;
  - завершает задание и убирает материал;
  - выполняет по подражанию до десяти движений;
  - складывает одну - две фигуры в прорезь соответствующей формы в коробке форм;
  - надевает кольца на стержень;
  - составляет деревянный пазл из трех частей;
  - вставляет колышки в отверстия;
  - нажимает кнопки на различных игрушках, которые в результате нажатия срабатывают (например, включается свет, издается звук, начинается движение);
  - разъединяет детали конструктора;
  - строит башню из трех кубиков;
  - оставляет графические следы маркером или мелком (линии, точки, каракули);
  - стучит игрушечным молотком по колышкам;
  - соединяет крупные части конструктора;
  - обходит, а не наступает на предметы, лежащие на полу;
  - смотрит на картинку, которую показывают родители (законные представители), педагогические работники;
    - следит за местом (контейнер, пустое место для кусочка пазла), куда помещаются какие-либо предметы;
    - следует инструкциям "стоп" или "подожди" без других побуждений или жестов;
    - выполняет простые инструкции, предъявляемые без помощи и жеста;

- находит по просьбе 8 - 10 объектов, расположенных в комнате, но не непосредственно в поле зрения ребенка, а которые нужно поискать;
- машет (использует жест "Пока") по подражанию;
- "танцует" с другими под музыку в хороводе;
- выполняет одно действие с использованием куклы или мягкой игрушки;
- решает задачи методом проб и ошибок в игре с конструктором;
- снимает куртку, шапку (без застёжек) и вешает на крючок;
- уместно говорит "привет" и "пока" как первым, так и в ответ;
- играет в простые подвижные игры (например, в мяч, "прятки");
- понимает значения слов "да", "нет", использует их вербально или невербально (не всегда);
- называет имена близких людей;
- выражения лица соответствуют эмоциональному состоянию (рад, грустен);
- усложнение манипулятивных "игр" (катание машинок с элементами сюжета);
- последовательности сложных операций в игре (например, собирание пирамидки, домика из блоков, нанизывание бус);
- понимание основных цветов ("дай желтый" (зеленый, синий));
- элементы сюжетной игры с игровыми предметами бытового характера;
- прodelывает действия с куклой или мягкими игрушками (с помощью педагогического работника);
- иногда привлекает внимание окружающих к предметам речью или жестом к желаемому предмету;
- выстраивает последовательности из трех и более картинок в правильном порядке;
- пользуется туалетом с помощью педагогического работника;
- моет руки с помощью педагогического работника;
- ест за столом ложкой, не уходя из-за стола;
- преодолевает избирательность в еде (частично).

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

- понимает обращенную речь на доступном уровне;
- владеет элементарной речью (отдельные слова) и (или) обучен альтернативным формам общения;
- владеет некоторыми конвенциональными формами общения (вербально и (или) невербально);
- выражает желания социально приемлемым способом;
- возможны элементарные формы взаимодействия с родителями (законными представителями), педагогическим работником и другими детьми;
- выделяет себя на уровне узнавания по фотографии;
- выделяет родителей (законных представителей) и знакомых педагогических работников;



- различает своих и чужих;
- поведение контролируемо в знакомой ситуации (на основе стереотипа поведения);
- отработаны основы стереотипа учебного поведения;
- участвует в групповых физкультурных занятиях и групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы) под руководством педагогических работников;
- может сличать цвета, основные геометрические формы;
- знает некоторые буквы;
- владеет простейшими видами графической деятельности (закрашивание, обводка);
- различает "большой - маленький", "один - много";
- выполняет физические упражнения по показу (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- выполняет упражнения с использованием тренажеров, батута (под контролем педагогических работников);
- умеет одеваться и раздеваться по расписанию (в доступной форме);
- пользуется туалетом (с помощью);
- владеет навыками приема пищи.

***Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра со вторым уровнем тяжести аутистических расстройств*** (второй уровень тяжести аутистических расстройств может сочетаться с интеллектуальными нарушениями (различной, чаще легкой, иногда умеренной степени и нарушениями речевого развития):

- владеет простыми формами речи (двух-трехсложные предложения, простые вопросы) или (иногда) альтернативными формами общения;
- владеет конвенциональными формами общения (вербально и (или) невербально);
- может поддерживать элементарный диалог (чаще - формально);
- отвечает на вопросы в пределах ситуации общения;
- возможно ограниченное взаимодействие с родителями (законными представителями), педагогическим работником и другими детьми;
- выделяет себя, родителей (законных представителей), специалистов, которые с ним работают;
- различает людей по полу, возрасту;
- владеет поведением в учебной ситуации, но без возможностей гибкой адаптации;
- участие в групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы) под руководством педагогических работников;
- знает основные цвета и геометрические формы;
- знает буквы, владеет техникой чтения частично;
- может писать по обводке;
- различает "выше - ниже", "шире - уже";
- есть прямой счет до 10;
- выполняет физические упражнения по показу и инструкции (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- выполняет упражнения с использованием тренажеров, батута под контролем педагогических работников;
- имеет на уровне стереотипа представления о здоровом образе жизни и связанными

с ним правилами;

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

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

- владеет речью (альтернативные формы общения необходимы в очень редких случаях);

- инициирует общение (в связи с собственными нуждами);
- может поддерживать диалог (часто - формально);
- владеет конвенциональными формами общения с обращением;
- взаимодействует с педагогическим работником и другими детьми в обучающей ситуации (ограниченно);

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

- имеет представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
- участвует в некоторых групповых подвижных играх с правилами;
- владеет основными навыками самообслуживания (одевается или раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду);
- принимает участие в уборке квартиры, приготовлении пищи;
- умеет следовать расписанию (в адекватной форме) в учебной деятельности и в быту.

#### **1.4.2. Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по Программе.**

Оценивание качества образовательной деятельности, осуществляемой Организацией по Программе, представляет собой важную составную часть данной образовательной деятельности, направленную на ее усовершенствование. Концептуальные основания такой оценки определяются требованиями Федерального

закона от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации", а также Стандарта, в котором определены государственные гарантии качества образования.

1. Оценивание качества, то есть оценивание соответствия образовательной деятельности, реализуемой Организацией, заданным требованиям Стандарта и Программы в дошкольном образовании обучающихся с ОВЗ, направлено в первую очередь на оценивание созданных Организацией условий в процессе образовательной деятельности.

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

2. Целевые ориентиры, представленные в Программе:

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

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

3. Программа строится на основе общих закономерностей развития личности обучающихся дошкольного возраста, с ОВЗ с учетом сенситивных периодов в развитии. Обучающиеся с различными недостатками в физическом и (или) психическом развитии могут иметь качественно неоднородные уровни двигательного, речевого, познавательного и социального развития личности, поэтому целевые ориентиры Программы Организации должны учитывать не только возраст ребенка, но и уровень развития его личности, степень выраженности различных нарушений, а также индивидуально-типологические особенности развития ребенка.

4. Программой предусмотрена *система мониторинга* динамики развития обучающихся, динамики их образовательных достижений, основанная на методе наблюдения и включающая:

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

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

### **1.5 Система оценки результатов освоения Программы обучающихся с расстройствами аутистического спектра**

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

- поддерживает ценности развития и позитивной социализации ребенка раннего и дошкольного возраста с ОВЗ;
- учитывает факт разнообразия путей развития ребенка с ОВЗ в условиях современного общества;
- ориентирует систему дошкольного образования на поддержку вариативных организационных форм дошкольного образования для обучающихся с ОВЗ;
- обеспечивает выбор методов и инструментов оценивания для семьи, образовательной организации и для педагогических работников Организации в соответствии:
  - разнообразия вариантов развития обучающихся с ОВЗ в дошкольном детстве;
  - разнообразия вариантов образовательной и коррекционно-реабилитационной среды;
  - разнообразия местных условий в разных регионах и муниципальных образованиях Российской Федерации;
- представляет собой основу для развивающего управления программами дошкольного образования для обучающихся с ОВЗ на уровне Организации, учредителя, региона, страны, обеспечивая тем самым качество основных образовательных программ дошкольного образования в разных условиях их реализации в масштабах всей страны.

Система оценки качества реализации Программы дошкольного образования обучающихся с ОВЗ на уровне Организации должна обеспечивать участие всех участников образовательных отношений и в то же время выполнять свою основную задачу - обеспечивать развитие системы дошкольного образования в соответствии с принципами и требованиями Стандарта.

#### **Программой предусмотрены следующие уровни системы оценки качества:**

- диагностика развития ребенка раннего и дошкольного возраста с ОВЗ, используемая как профессиональный инструмент педагогического работника с целью получения обратной связи от собственных педагогических действий и планирования дальнейшей индивидуальной работы с детьми с ОВЗ по Программе;
  - внутренняя оценка, самооценка Организации;
  - внешняя оценка Организации, в том числе независимая профессиональная и общественная оценка.

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

- повышения качества реализации программы дошкольного образования; реализации требований Стандарта к структуре, условиям и целевым ориентирам основной образовательной программы дошкольной организации;
- обеспечения объективной экспертизы деятельности Организации в процессе оценки качества адаптированной программы дошкольного образования обучающихся с ОВЗ;
- задания ориентиров педагогическим работникам в их профессиональной

деятельности и перспектив развития самой Организации;

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

Важнейшим элементом системы обеспечения качества дошкольного образования в Организации 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 Организации, что позволяет выстроить систему оценки и повышения качества вариативного, развивающего дошкольного образования в соответствии со Стандартом посредством экспертизы условий реализации Программы. Ключевым уровнем оценки является уровень образовательного процесса, в котором непосредственно участвует ребенок с ОВЗ, его семья и педагогический коллектив Организации.

#### **Система оценки качества дошкольного образования:**

- должна быть сфокусирована на оценивании психолого-педагогических и других условий реализации Программы в Организации в пяти образовательных областях, определенных Стандартом;
- учитывает образовательные предпочтения и удовлетворенность дошкольным образованием со стороны семьи ребенка;
- исключает использование оценки индивидуального развития ребенка в контексте оценки работы Организации;
- исключает унификацию и поддерживает вариативность форм и методов дошкольного образования;
- способствует открытости по отношению к ожиданиям ребенка с ОВЗ, семьи, педагогических работников, общества и государства;
- включает как оценку педагогическими работниками Организации собственной работы, так и независимую профессиональную и общественную оценку условий образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации;
- использует единые инструменты, оценивающие условия реализации программы в Организации, как для самоанализа, так и для внешнего оценивания.

Результаты, полученные в ходе педагогического обследования, заносятся: в индивидуальную карту развития ребенка (Индивидуальная карта психолого-педагогического и медико-социального сопровождения воспитанника); в «Сводную таблицу результатов усвоения программного материала для детей с расстройствами аутистического спектра».

**Инструментарий для педагогической диагностики:** методическое пособие «Наглядный материал для обследования детей» с приложением альбома под редакцией Е.А. Стребелевой.

## У ДЕТЕЙ С РАС

<i>Методика психолого-педагогической диагностики Е.А. Стребелевой (диагностический ящик)</i>	Выявление уровня психофизического развития детей
<i>Методика А.Л. Венгера</i>	Выявление умственного развития ребенка
<i>Тест тревожности (Р.Тэмпл М. Дорки, В. Амен)</i>	Выявление уровня тревожности и страхов у детей
<i>Методика «Езда по дорожке»</i>	Выявление уровня развития психомоторики ребенка
<i>Анкета «Критерии агрессивности» (Г.П. Лаврентьева)</i>	Выявление агрессивности по отношению к ряду типичных для ребенка жизненных ситуаций
<i>Проективная психодиагностика в песочнице</i>	Выявление внутренних конфликтов; конфликтов со значимыми людьми

## 2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

## 2.1 Специфика организации образовательной деятельности дошкольников с расстройством аутистического спектра

АОП реализуется в различных формах: индивидуальное занятие или мини-группы, отработка навыка в повседневной деятельности, в режимных моментах, формирование навыков в рамках непосредственно-образовательной деятельности, формирование навыка в рамках самостоятельной деятельности детей, в совместной деятельности и в играх с другими детьми и т.д.

Для ребенка с РАС предусмотрен гибкий режим посещения образовательной организации. Гибкий и постепенный характер включения ребенка с РАС в образовательный процесс обеспечивается последовательностью следующих этапов: подготовительный этап, частичное включение, полное включение.

На подготовительном этапе педагоги устанавливают эмоциональный контакт с ребенком, формируют элементарные коммуникативные навыки. Ребенок посещает группу, досуговые мероприятия и праздники в сопровождении взрослого (педагога-психолога, учителя-дефектолога, воспитателя и др.) в течение ограниченного промежутка времени.

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

При полном включении ребенок может посещать группу наравне со своими сверстниками, соблюдать режим дня, общаться с детьми, участвовать в различных видах детской деятельности.

На начальных этапах работы с ребенком, имеющим РАС, целесообразно проводить индивидуальные занятия с постепенным переходом на малые групповые. Переход от индивидуальной к групповой форме работы осуществляется по следующей схеме: формирование навыка в паре: ребенок - специалист; закрепление навыка в паре с другими специалистами, работающими с ребенком (учителем-логопедом, педагогом-психологом, социальным педагогом и другими), и с родителями; закрепление навыка в малой группе детей при участии специалистов. Для освоения программного содержания АОП ребенком с РАС необходимо корректировать объем заданий. Это обеспечивается установлением границ задания (задания должны иметь четкое начало и конец, чтобы ребенок имел четкое представление о том, что от него требуется и в каком объеме), сокращением объема заданий, предъявление задания маленькими порциями, заменой задания другим.

## **2.2 Описание образовательной деятельности обучающихся с расстройствами аутистического спектра в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях**

Содержание Программы включает два направления коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС и определяет их взаимосвязь и соотношение на этапах дошкольного образования:

- коррекционная работа по смягчению ключевых симптомов аутизма (качественные нарушения коммуникации и социального взаимодействия, а также ограниченные, стереотипные и повторяющиеся паттерны интересов, поведения и видов деятельности);
- освоение содержания программ в традиционных образовательных областях (социально-коммуникативном, познавательном, речевом, художественно-эстетическом и физическом развитии).

### ***2.2.1 На основном этапе дошкольного образования обучающихся с РАС социально-коммуникативное развитие согласно Стандарту направлено на:***

- усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности;
- развитие общения и взаимодействия ребенка с педагогическим работником и другими детьми; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий;
- развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности с другими детьми, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу обучающихся и педагогических работников в организации;
- формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

Практически всем детям с РАС приходится начинать не с овладения социально-коммуникативными навыками, а с формирования предпосылок общения, с выполнения ряда обязательных условий, без которых полноценная коммуникация невозможна. Частично эти задачи могут быть решены на начальном этапе дошкольного образования обучающихся с РАС.

### ***2.2.2 На основном этапе - работа по речевому развитию, начатая в***

*предыдущих этапах, продолжается, частично перекрываясь, но уже в условиях группы* (если это доступно ребенку):

- формирование импрессивной и экспрессивной речи, основ речевой коммуникации; владение речью как средством общения и культуры (из этого подраздела на основном этапе сохраняет актуальность только увеличение числа спонтанных высказываний);
- развитие фонематического слуха; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи:
  - совершенствование конвенциональных форм общения;
  - расширение спектра навыков коммуникации в сложной ситуации;
  - расширение спектра жизненных ситуаций, применительно к которым сформированы навыки общения;
  - развитие навыков диалога, речевого взаимодействия в рамках простой беседы.
- Развитие речевого творчества (единственной конкретной задачей в развитии речевого творчества при РАС в дошкольном возрасте может быть продолжение работы по формированию спонтанного речевого общения).
- Знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы: возможно при сформированности понимания речи с учетом степени пресыщаемости и утомляемости ребенка, при правильном подборе текстов (доступность по содержанию) и внимательном контроле за пониманием их содержания.
- Формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте: начинать это направление работы следует как можно раньше, но основной ее объем приходится на пропедевтический период.

### ***2.2.3 Развитие познавательной деятельности в значительной степени пересекается с развитием речи, сенсорной и социально-коммуникативной сфер, что предполагает следующие целевые установки:***

- развитие интересов обучающихся, 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);
- формирование первичных представлений о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира.

#### *Задачи познавательного развития:*

- формирование первичных представлений об объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира: представлений о форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях:
  - развитие невербальных предпосылок интеллекта с использованием соотнесения и различения предметов, предметов и их изображений, по признакам формы, цвета, размера с целью формирования первичных представлений о форме, цвете, размере (как подготовка



к восприятию целостного зрительного образа);

- соотнесение количества (больше - меньше - равно);
- соотнесение пространственных характеристик (шире - уже, длиннее - короче, выше - ниже);
- различные варианты ранжирования;
- начальные этапы знакомства с элементарными математическими представлениями (количество, число, часть и целое);
- сличение звуков по высоте, силе, тембру, ритму и темпу звучания;
- сличение различных материалов по фактуре и другим характеристикам;
- формирование первичных представлений о пространстве и времени; движении и покое;
- формирование представлений о причинно-следственных связях.

- развитие интересов обучающихся, любознательности и познавательной мотивации.

Формирование познавательных действий:

- формирование и расширение спектра интересов на основе мотивации, адекватной уровню развития ребенка с РАС;
- определение спектра, направленности познавательных действий (с учетом уровня аффективного, когнитивного, речевого, коммуникативного развития ребенка);
- коррекция развития любознательности при РАС, так как спонтанно ее уровень снижен и (или) искажен, то есть, как правило, находится в русле особых интересов ребенка с аутизмом.

- развитие воображения и творческой активности; возможно несколько вариантов:

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

- на основе произвольного подражания нарабатывается гибкость реакции, способность приспособлять ее к определенным конкретным условиям;

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

- если воображение развивается искаженно (оторвано от реальности), необходимо использовать совместную предметно-практическую деятельность и коммуникацию для того, чтобы "заземлить" аутистические фантазии, связать их с событиями реальной жизни.

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

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

- формирования представлений, означенных в этом пункте, полностью зависит от успешности работы по способности выделять себя из окружающего на различных уровнях, от возможности сформировать представления о перечисленных категориях (малая Родина, Отечество, традиции, праздники) и степени формальности этих представлений;
- конкретизация представлений, обозначенных в этом пункте, возможна только в рамках индивидуальной программы развития (достижимо не для всех обучающихся с РАС).

#### ***2.2.4 Целевые установки по художественно-эстетическому развитию предусматривают:***

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

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

В силу особенностей развития детям с аутизмом более доступно для эстетического восприятия то, что допускает simultанное восприятие (изобразительное искусство, различные природные явления) или осуществляет прямое эмоционально-эстетическое воздействие (музыка); произведения литературы воспринимаются сложнее, поскольку жизнь героев произведений, понимание причин их поступков, мотивов их поведения доступны пониманию обучающихся с РАС неполно и (или) искаженно и далеко не всем. Детям с аутизмом часто нравятся стихи, песни, но их привлекает ритмически организованная речь, смысл же часто понимается ограниченно, или, в тяжелых случаях, не понимается вообще. Так же трудно воспринимается смысл сказок, пословиц, поговорок из-за проблем с восприятием сюжета, метафор, скрытого смысла в силу непонимания психической жизни других.

#### ***2.2.5 В образовательной области "физическое развитие" реализуются следующие целевые установки:***

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

подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере;

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

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

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

Таким образом, на основном этапе дошкольного образования обучающихся с аутизмом основной задачей является продолжение начатой на предыдущих этапах коррекционно-развивающей работы с проблемами, обусловленными основными трудностями (прежде всего, социально-коммуникативными и речевыми), связанными с аутизмом.

### **Пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра**

Начало школьного обучения для ребенка с типичным развитием представляет сложный период: возникают новые требования к регламенту поведения, изменяется процесс обучения (например, урок длится существенно дольше, чем занятие в подготовительной группе), возрастают требования к вниманию, способности к самоконтролю, выносливости, коммуникации.

Для обучающихся с РАС с учетом особенностей их развития переход от дошкольного образования к начальному общему образованию происходит много сложнее, и обязательно требует подготовки, причем для обучающихся с разной выраженностью нарушений подход к такой подготовке должен быть дифференцированным.

#### **Задачи подготовки к школе можно разделить на:**

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

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

#### ***1. Формирование социально-коммуникативных функций у обучающихся с аутизмом в пропедевтическом периоде дошкольного образования:***

- идеальный вариант развития социально-коммуникативных навыков - когда ребенок способен к полноценному для его возраста речевому общению, то есть испытывает потребность в общении, ориентируется в целях и в ситуации общения, устанавливает контакт с партнером; обменивается мнениями, идеями, фактами; воспринимает и оценивает ответную реакцию, устанавливает обратную связь, корректирует параметры общения. Очевидно, что обучающиеся с аутизмом к школьному возрасту достигают такого уровня коммуникативного развития крайне редко, особенно в том, что касается гибкого взаимодействия с партнером и инициации контакта;

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

- очень важно, чтобы к началу школьного обучения ребенок с аутизмом владел устной речью, чего, к сожалению, не всегда удается достичь. Однако цензовое образование представляется возможным получить только при наличии словесно-логического мышления, для чего необходимо владеть речью (устной и (или) письменной);

- для обучающихся с РАС, учитывая особенности их развития, не нужно устанавливать в дошкольном образовании обязательный уровень итоговых результатов - и, в частности, в пропедевтическом периоде - этого делать, тем более, нельзя. Это относится к любой образовательной области и к любому направлению коррекции, в том числе, и к коррекции коммуникативных и речевых нарушений;

- таким образом, в ходе пропедевтического этапа в социально-коммуникативном развитии:

- следует развивать потребность в общении;
- развивать адекватные возможностям ребенка формы коммуникации, прежде всего - устную речь (в случае необходимости альтернативные и дополнительные формы коммуникации);
- учить понимать фронтальные инструкции;
- устанавливать и поддерживать контакт и взаимодействие с обучающимися и педагогическими работниками на уроках и во внеурочное время;
- соблюдать регламент поведения в школе.

## **2. Организационные проблемы перехода ребенка с аутизмом к обучению в школе:**

- основная задача этого аспекта пропедевтического периода - адаптировать ребенка с РАС к укладу школьной жизни, организации учебного процесса, что предполагает соблюдение следующих требований школьной жизни:

- выдерживать урок продолжительностью 30 - 40 минут, сохраняя достаточный уровень работоспособности;
- спокойно относиться к чередованию уроков и перемен (что с учетом стереотипности обучающихся с аутизмом не всегда легко);
- правильно реагировать на звонки (возможна гиперсензитивность) и контроль времени;
- уметь правильно (хотя бы не асоциально) вести себя в различных школьных ситуациях (на переменах, в столовой, в библиотеке, на прогулках).

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

- эмоционально ориентированные методические подходы предполагают постепенно формировать у ребенка с РАС новый паттерн эмоциональных смыслов через объяснение ситуаций, приобретение и осмысление нового опыта в различных аспектах, необходимых для школьного обучения; могут быть использованы ролевые игры, психодрама, разбор жизненных ситуаций, составление сценариев поведения и другие методические решения. Если есть шанс, что такой подход будет воспринят хотя бы частично, он, несомненно, должен использоваться, но во многих случаях (особенно при тяжелых и осложненных формах РАС) его эффективность для решения проблем поведения недостаточна;

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

- индивидуально подбирается оптимальное для занятий время дня (лучше всего - утром, как в школе);

- обучение проводится в определенном постоянном месте, организованном таким образом, чтобы ребенка ничего не отвлекало от учебного процесса (ограниченное пространство, отсутствие отвлекающих раздражителей); по мере возможности эти ограничения постепенно смягчаются или даже снимаются, и условия проведения занятий приближаются к тем, которые существуют в современных школах;

- продолжительность одного занятия, дневной и недельный объем нагрузки определяются с учетом индивидуальных возможностей ребенка, его пресыщаемости и истощаемости; постепенно объем и продолжительность занятий необходимо приближать к нормативным показателям с учетом действующих санитарных правил;

- обучение проводится по индивидуальной программе, которая учитывает умения и навыки ребенка (коммуникативные, поведенческие, интеллектуальные), и, по мере возможности, приближена к предполагаемому уровню федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с РАС;

- следует помнить о неравномерности развития психических функций, включая интеллектуальные, у обучающихся с РАС;

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

- с целью профилактики пресыщения следует чередовать виды деятельности;

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

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

### ***3. Навыки самообслуживания и бытовые навыки, необходимые ребенку с аутизмом к началу обучения в школе.***

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

В случае аутизма это очень важный круг проблем, решение которых возможно только при условии самого тесного сотрудничества специалистов и семьи. Большинство этих проблем - как и многих других - нужно начинать решать совместными усилиями в раннем детстве. Если же это по каким-то причинам не получилось, в пропедевтическом периоде дошкольного образования нужно разрабатывать индивидуальные программы, направленные на ускоренное решение обозначенных выше трудностей. Понятно, что эти вопросы касаются, в основном, обучающихся с тяжелыми и осложненными формами РАС, или обучающихся, которых в дошкольном возрасте воспитывали по типу гиперопеки. Решение этих проблем в возрасте 5 - 6 лет возможно в русле прикладного анализа поведения или с помощью традиционных педагогических методов.

#### **4. Формирование академических навыков в пропедевтическом периоде дошкольного образования обучающихся с аутизмом.**

Обучение обучающихся с аутизмом академическим навыкам отличается от обучения обучающихся с типичным развитием. Особенности формирования навыков чтения и письма, математических представлений начинают проявляться уже в дошкольном возрасте и требуют определенного внимания педагогических работников даже в старших классах.

##### **4.1 Основы обучения обучающихся с расстройствами аутистического спектра чтению:**

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

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

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

4. Буквы не следует изучать в алфавитном порядке. При работе с неговорящими детьми нужно начинать с изучения букв, обозначающих звуки, которые мы стараемся вызвать при формировании экспрессивной речи. Не исключено, что экспрессивную речь

сформировать не удастся, но выученные буквы (в дальнейшем - слоги) станут предпосылкой для узнавания слов в рамках так называемого "глобального чтения", для использования письменных табличек в целях элементарной коммуникации (обозначать свое желание, согласие или несогласие с ситуацией).

5. Мотивировать аутичного ребенка читать, нужно, чтобы первые слова, которые он прочитает, были ему близки и понятны (это "мама", "папа", названия любимой пищи и игрушки). Сопоставление написанного слова, его звучания и, например, фотографии мамы (папы) или с любимой игрушкой (юла, машинка, а в дальнейшем с их фотографиями) закладывает базу для понимания смысла чтения.

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

7. Иногда отмечают, что наиболее перспективным методом - особенно для обучающихся с тяжелыми формами аутизма - на начальном этапе является глобальное чтение. По существу, глобальное чтение чтением не является: это запоминание графического изображения слов (чему способствует симультанность восприятия при аутизме), буквенное изображение слова ставится в соответствие определенному предмету. Однако выйти на реализацию большинства функций речи в рамках этого подхода невозможно. Тем не менее глобальное чтение следует рассматривать как запускающий момент, как установление хотя бы формального соответствия между словом, его графическим изображением и объектом, и в дальнейшем следует перейти к обучению чтению по слогам.

8. При РАС понимание прочитанного дается, как правило, с трудом и часто требует длительного обучения. Необходимо еще раз подчеркнуть, что специфика обучения чтению при РАС состоит в том, что предъявляемый для чтения материал должен быть близок и понятен ребенку во всех отношениях: когнитивно, эмоционально, социально. Текст должен быть небольшим и простым. Какова бы ни была техника чтения, нужно ясно убедиться, что оно не формальное, что ребенок понимает смысл прочитанного; во всяком случае, к этому необходимо стремиться. При обучении чтению большинства обучающихся РАС не следует использовать сказки, пословицы, поговорки, нужно избегать скрытого смысла, неоднозначности; эта сторона чтения требует длительной работы, которую следует продолжать в школе.

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

10. При аутизме в силу неравномерности развития психических функций

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

11. При обучении чтению обучающихся с аутизмом очень важно найти мотивацию, адекватную возможностям ребенка, в этом случае разрыв между техникой чтения и осмыслением прочитанного легче предупредить, а если он возник, то проще его устранить.

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

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

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

#### **4.2 Основы обучения обучающихся с РАС письму:**

1. Этот вид деятельности является самым трудным для большинства обучающихся с РАС при подготовке к школе. В раннем возрасте у многих аутичных обучающихся очень часто наблюдается стойкий негативизм к рисованию и другим видам графической деятельности. Одна из главных причин - нарушение развития общей и тонкой моторики, зрительно-моторной координации, и эти нарушения часто влекут за собой страх графической деятельности вообще и, в дальнейшем, - негативизм к рисованию и письму. Тем не менее следует приложить максимум усилий для того, чтобы ребенок с аутизмом научился писать: это важно не только потому, что письменная речь - одна из форм общения и речи в целом; письмо активно способствует развитию многих важных центров коры больших полушарий, то есть общему развитию ребенка.

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



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

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

4. Оценивая психофизиологическую готовность ребенка к обучению письму, следует учитывать его интеллектуальные и моторные возможности, сформированность произвольной деятельности, выраженность стереотипных проявлений, особенности мотивационной сферы, возраст. В ходе подготовительного периода, обучая ребенка простейшим графическим действиям, необходимо соблюдать такие гигиенические требования, как правильная посадка, положение ручки в руке, размещение тетради на плоскости стола, достаточная освещенность и правильная направленность света, длительность занятия. Следует подчеркнуть, что обучение правильно держать ручку встречается у обучающихся с аутизмом значительные трудности: часто кончик ручки направлен "от ребенка", отмечается низкая посадка пальцев на ручке. Для формирования правильного положения руки на ручке необходимо применять специальные насадки, специальные ручки. К сожалению, это не всегда помогает, но задерживаться на этом слишком долго и добиваться правильного положения руки "любой ценой" не следует, так как можно вызвать негативизм к письму и графической деятельности в целом.

5. Крайне важны задания по развитию пространственных представлений и зрительно-моторной координации. Эти задания включают в себя развитие ориентировки на плоскости стола (право, лево, вверх, вниз, посередине), затем - на большом листе бумаги и, постепенно переходя на лист тетради и осваивая понятия строчка, верхняя линейка, нижняя линейка, над верхней линейкой, под нижней линейкой. Этот период может быть достаточно длительным, так как без усвоения пространственных представлений переходить к написанию букв нельзя. Когда мы переходим к обучению написанию букв, период использования "копировального метода" должен быть максимально коротким в связи с двумя моментами: при копировании ребенок делает это, как правило, неосознанно; кроме того, он привыкает к облегченному варианту написания, что при РАС очень легко закрепляется как стереотип. В связи с этим нельзя использовать прописи, где много внимания уделяется обводке букв, слогов, слов (это касается обучающихся крайне стереотипных, но если у ребенка серьезные проблемы с тонкой моторикой и зрительно-пространственной ориентации, то период обводки нужно увеличить). Часто педагогические работники и родители (законные представители) при обучении письму поддерживают кисть и (или) предплечье ребенка, и, в результате, обучающиеся с большим трудом обучаются самостоятельному письму (а некоторые так и "пишут" только с поддержкой). Недопустимы большие по объему задания, так как длительная работа, смысл которой ребенку не до конца ясен (или совсем неясен), легко провоцирует развитие негативизма к ней. В большинстве случаев не следует обучать письму печатными буквами, так как переход к традиционной письменной графике (и, тем более, к безотрывному письму) будет значительно осложнен.

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

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

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

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

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

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

11. Выделяется семь групп строчных букв на основе не только сходства, но и ассоциативного родства моторных действий: "о" - законченный овал буквы "с", "а" - это "о" с неотрывно написанным крючком справа:

- первая группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является круговое движение: "с", "о", "а";

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

- третья группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является движение "снизу вверх": "л", "м", "я";

- четвертая группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является движение "снизу вверх" со смещением начальной точки ("петлеобразное движение"): "е", "е";

- пятая группа. Строчные буквы с элементами над строкой: "б", "в";

- шестая группа: строчные буквы с элементами под строкой: "р", "ф", "у", "д", "з";

- седьмая группа. Сложная комбинация движений: "э", "х", "ж", "к", "ю";

Порядок обучения написанию заглавных букв также подчиняется в первую очередь закономерностям графики:

- первая группа. Заглавные буквы, при написании которых ведущим является круговое движение "С", "О";

- вторая группа. Заглавные буквы, при написании которых ведущим является движение "сверху вниз": "И", "Й", "Ц", "Ш", "Щ";

- третья группа. Заглавные буквы, при написании которых ведущим является

движение "сверху вниз" с "шапочкой" (горизонтальный элемент в верхней части буквы, который пишется с отрывом): "Г", "Р", "П", "Т", "Б";

- четвертая группа. Заглавные буквы, при написании которых ведущим является движение "снизу вверх": "Л", "А", "М", "Я";

- пятая группа. Заглавные буквы, при написании которых основным является движение "сверху вниз" с дополнительным элементом (перехват) в середине буквы: "Е", "Е", "З";

- шестая группа. Заглавные буквы, при написании которых основным является движение "сверху вниз" с добавлением безотрывного элемента в верхней части буквы: "У", "Ч", "Ф";

- седьмая группа. Заглавные буквы, в написании которых используется сложная комбинация движений "В", "Д", "Н", "Ю", "К", "Э", "Х", "Ж";

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

13. Обучение обучающихся с РАС написанию письменных букв и технике безотрывного письма осуществляется специалистами, имеющими соответствующую профессиональную подготовку и владеющими методикой обучения написанию письменных букв и технике безотрывного письма.

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

### **4.3 Обучение обучающихся с расстройствами аутистического спектра основам математических представлений:**

1. Детям с РАС свойственен неосознанный механический счет в прямом порядке; несформированность обобщенных представлений о количестве; непонимание пространственных отношений; затруднения при выполнении заданий по словесной инструкции; стереотипное (без понимания) запоминание математических терминов; трудности понимания смысла даже простых задач в связи с нарушениями речевого развития. Это отчасти объясняет, почему обучение основам математических знаний встречает так много трудностей в пропедевтическом периоде.

2. Обучающиеся с РАС обычно легко запоминают прямой счет (обратный счет усваивается значительно хуже), различные вычислительные таблицы (сложения, вычитания), быстро и правильно выполняют действия в том порядке, в котором они приведены в таблице. Если предлагать примеры в произвольном порядке (особенно на вычитание), часто обучающиеся неуспешны, или решают примеры очень долго. Такая форма работы не развивает математических представлений, она скорее находится в русле стереотипий ребенка и симультанности восприятия, чем логического мышления.

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

В формировании понятия числа можно выделить два крайних варианта проблем:

- трудности перехода от количества конкретных предметов к понятию количества.

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

- фиксация на чисто количественных категориях и сложность понимания условия задач с конкретным содержанием.

4. В начальном периоде формирования математических представлений дошкольнику с РАС необходимо дать понятия сравнения "высокий - низкий", "узкий - широкий", "длинный - короткий" и "больше - меньше" (не вводя соответствующих знаков действий). Далее вводятся понятия "один" и "много", а затем на разном дидактическом материале (лучше на пальцах не считать) - обозначение количества предметов до пяти без пересчета. Следующие задачи - на наглядном материале обучать ребенка числу и количеству предметов, помочь ему усвоить состав числа. Обучающиеся с аутизмом, как правило, с трудом овладевают счетом парами, тройками, пятерками: чаще всего, идет простой (иногда очень быстрый) пересчет по одному. Часто имеются сложности усвоения состава числа и использования состава числа при проведении счетных операций, особенно устных.

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

6. С подобными трудностями при обучении обучающихся с РАС сталкиваются, практически, во всех случаях. Причины этих сложностей различны: непонимание условия задачи в связи с задержкой и искажением речевого развития, сложности сосредоточения на содержании задачи в связи с проблемами концентрации внимания, трудности охвата всех моментов в связи с фиксацией на частностях. Приступая к заданиям такого рода, необходимо подробно объяснить ребенку условие задачи на наглядном материале (предметы, рисунки в тетради). Каждое слагаемое (вычитаемое, уменьшаемое) должно быть сопоставлено с соответствующим количеством конкретных предметов или рисунков; между группами предметов (или рисунков) должны быть поставлены соответствующие знаки математических действий. При этом мы должны называть эти знаки не "плюс" и "минус", но "прибавляем", "отнимаем". Важно объяснить ребенку, какой задан вопрос и какой ответ мы должны получить в результате решения. Такой алгоритм решения во многих случаях приводит к быстрым хорошим результатам, но некоторым детям необходимо более длительное время для усвоения порядка решения задач.

7. Очень важно внимательно контролировать уровень понимания основных математических понятий и соответствие этого уровня состоянию практических умений и навыков. Второй момент - не допускать разрыва между чисто математическими категориями (сформированными даже на очень высоком уровне) и возможностью их практического использования, то есть не увлекаться решением все более и более сложных

абстрактных вычислительных примеров, если не сформированы навыки решения задач со смысловым содержанием.

8. От успешности решения проблем пропедевтического периода во многом зависит не только индивидуальный образовательный маршрут ребенка с аутизмом в школьный период, но и степень необходимости адаптации образовательных программ, соотношение между двумя основными компонентами образовательного процесса для обучающихся с особыми образовательными потребностями - академическими знаниями и уровнем жизненной компетенции.

### **2.3 Взаимодействие педагогических работников с детьми**

1. Формы, способы, методы и средства реализации программы, которые отражают следующие аспекты образовательной среды:

- характер взаимодействия с педагогическим работником;
- характер взаимодействия с другими детьми;
- система отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому.

2. Взаимодействие педагогических работников с детьми является важнейшим фактором развития ребенка и пронизывает все направления образовательной деятельности.

3. С помощью педагогического работника и в самостоятельной деятельности ребенок учится познавать окружающий мир, играть, рисовать, общаться с окружающими. Процесс приобщения к культурным образцам человеческой деятельности (культуре жизни, познанию мира, речи, коммуникации и прочим), приобретения культурных умений при взаимодействии с педагогическим работником и в самостоятельной деятельности в предметной среде называется процессом овладения культурными практиками.

4. Процесс приобретения общих культурных умений во всей его полноте возможен только в том случае, если педагогический работник выступает в этом процессе в роли партнера, а не руководителя, поддерживая и развивая мотивацию ребенка. Партнерские отношения педагогического работника и ребенка в Организации и в семье являются разумной альтернативой двум диаметрально противоположным подходам: прямому обучению и образованию, основанному на идеях "свободного воспитания". Основной функциональной характеристикой партнерских отношений является равноправное относительно ребенка включение педагогического работника в процесс деятельности. Педагогический работник участвует в реализации поставленной цели наравне с детьми, как более опытный и компетентный партнер.

5. Для личностно-порождающего взаимодействия характерно принятие ребенка таким, какой он есть, и вера в его способности. Педагогический работник не подгоняет ребенка под какой-то определенный "стандарт", а строит общение с ним с ориентацией на достоинства и индивидуальные особенности ребенка, его характер, привычки, интересы, предпочтения. Он сопереживает ребенку в радости и огорчениях, оказывает поддержку при затруднениях, участвует в его играх и занятиях. Педагогический работник старается избегать запретов и наказаний. Ограничения и порицания используются в случае крайней необходимости, не унижая достоинство ребенка. Такой стиль воспитания обеспечивает ребенку чувство психологической защищенности, способствует развитию его индивидуальности, положительных взаимоотношений с педагогическим работником и

другими детьми.

6. Личностно-порождающее взаимодействие способствует формированию у ребенка различных позитивных качеств. Ребенок учится уважать себя и других, так как отношение ребенка к себе и другим людям всегда отражает характер отношения к нему окружающих. Он приобретает чувство уверенности в себе, не боится ошибок. Когда педагогический работник предоставляют ребенку самостоятельность, оказывают поддержку, вселяют веру в его силы, он не пасует перед трудностями, настойчиво ищет пути их преодоления.

7. Ребенок не боится быть самим собой, быть искренним. Когда педагогический работник поддерживают индивидуальность ребенка, принимают его таким, каков он есть, избегают неоправданных ограничений и наказаний, ребенок не боится быть самим собой, признавать свои ошибки. Взаимное доверие между педагогическим работником и детьми способствует истинному принятию ребенком моральных норм.

8. Ребенок учится брать на себя ответственность за свои решения и поступки. Ведь педагогический работник везде, где это возможно, предоставляет ребенку право выбора того или действия. Признание за ребенком права иметь свое мнение, выбирать занятия по душе, партнеров по игре способствует формированию у него личностной зрелости и, как следствие, чувства ответственности за свой выбор.

9. Ребенок приучается думать самостоятельно, поскольку педагогические работники не навязывают ему своего решения, а способствуют тому, чтобы он принял собственное.

10. Ребенок учится адекватно выражать свои чувства. Помогая ребенку осознать свои переживания, выразить их словами, педагогические работники содействуют формированию у него умения проявлять чувства социально приемлемыми способами.

11. Ребенок учится понимать других и сочувствовать им, потому что получает этот опыт из общения с педагогическим работником и переносит его на других людей.

#### **2.4 Взаимодействие педагогического коллектива с родителями (законными представителями) обучающихся.**

Все усилия педагогических работников по подготовке к школе и успешной интеграции обучающихся с ОВЗ будут недостаточно успешными без постоянного контакта с родителями (законными представителями). Семья должна принимать активное участие в развитии ребенка, чтобы обеспечить непрерывность коррекционно-восстановительного процесса. Родители (законные представители) отрабатывают и закрепляют навыки и умения у обучающихся, сформированные специалистами, по возможности помогать изготавливать пособия для работы в Организации и дома. Домашние задания, предлагаемые учителем-логопедом, педагогом-психологом и воспитателем для выполнения, должны быть четко разъяснены. Это обеспечит необходимую эффективность коррекционной работы, ускорит процесс восстановления нарушенных функций у обучающихся.

#### **2.5 Особенности взаимодействия педагогического коллектива с обучающимися с расстройствами аутистического спектра:**

1. Роль педагогических работников во взаимодействии с детьми с РАС отличается от таковой при типичном развитии, что обусловлено, прежде всего, качественными нарушениями коммуникации и социального взаимодействия при аутизме. Родители (законные представители) и специалисты должны знать основные особенности обучающихся с аутизмом, их развития, поведения, деятельности, обучения.

2. Информация, поступающая от педагогических работников, воспринимается по-

разному в зависимости от ее модальности, и наиболее доступной для ребенка с аутизмом является визуальная информация, что делает необходимым визуализировать инструкции, учебный и игровой материал, обеспечивать визуальную поддержку выполнения игровых, учебных, бытовых действий ребенка.

3. Использование устной речи во взаимодействии с ребенком требует ясного представления о его уровне понимания речи, поскольку речь педагогического работника должна быть доступна ребенку для понимания, не слишком сложной.

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

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

- демонстрировать выраженную негативную эмоциональную реакцию (гнев, крик) на поведение ребенка;
- допускать, чтобы ребенок получил желаемое, используя неадекватные способы (в таком случае мы будем подкреплять его проблемное поведение).

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

7. Очень важно и в Организации, и в семье создавать и поддерживать ровную и доброжелательную атмосферу, формировать у ребенка с РАС уверенность в себе и своих силах, поддерживать и развивать коммуникативные интенции, воспитывать доброжелательность и доверие по отношению к педагогическим работникам и обучающимся.

8. Большое значение роли родителей (законных представителей) и всей семьи в развитии ребенка общеизвестно и не нуждается в пояснениях и доказательствах. Это относится как к детям с типичным развитием, так и к детям с любым вариантом дизонтогенеза, включая аутизм. Необходимость сотрудничества семьи и специалистов подчеркивается в рамках, практически, всех основных подходов к коррекции РАС (кроме психоаналитического).

9. Цель взаимодействия педагогического коллектива Организации, которую посещает ребенок с аутизмом, и семьи, в которой он воспитывается: добиться максимально доступного прогресса в развитии ребенка, создать предпосылки для его независимой и свободной жизни, возможно более высокого уровня социальной адаптации. В этом треугольнике "ребенок - семья - организация":

- приоритет принадлежит интересам ребенка с аутизмом;

- основные решения, касающиеся комплексного сопровождения, принимают родители (законные представители);
- организация обеспечивает разработку и реализацию АОП ДО, релевантной особенностям ребенка.

10. Главная задача во взаимодействии организации и семьи - добиться конструктивного взаимодействия в достижении указанной цели, для чего необходимо придерживаться отношений взаимного доверия и открытости, что появляется, в частности, в обязательном ознакомлении родителей (законных представителей) с программами работы с ребенком, условиями работы в Организации, ходом занятий.

11. Важно повышать уровень компетентности родителей (законных представителей) в вопросах диагностики РАС и их коррекции, но учитывать при этом, что информации по проблеме очень много, качество ее разное, очень многие родители (законные представители) в результате нуждаются, прежде всего, в том, чтобы разобраться в достоверности почерпнутых в литературе или в интернете сведений, чтобы понять, что подходит или не подходит их ребенку и почему. Следует подчеркивать индивидуализированный характер сопровождения, разъяснять невозможность "чудесного исцеления", необходимость постоянной и длительной работы и, одновременно, подчеркивать каждый новый успех, каждое достижение ребенка.

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

13. Специалисты также должны представлять проблемы семьи, в которой есть ребенок с аутизмом. Установление ребенку диагноза "аутизм" является для родителей (законных представителей), фактически, пролонгированной психотравмой, в ходе которой возникает спектр реакций от неприятия и самообвинения до апатии и полного смирения, что сказывается на отношении к аутизму у ребенка, к специалистам, к своей роли в сложившейся ситуации, к самому ребенку, его будущему. Последовательность этих проявлений и их конкретный спектр, степень выраженности индивидуально окрашены, но, так или иначе, специалист, работающий с ребенком, должен учитывать конкретные обстоятельства каждой семьи.

## **2.6 Программа коррекционно-развивающей работы с обучающимися с расстройствами аутистического спектра**

Помощь детям группы повышенного риска формирования расстройств аутистического спектра *в раннем возрасте*. На этапе помощи в раннем возрасте происходит выявление обучающихся группы повышенного риска формирования РАС (далее - группа риска). Специальная коррекция аутистических расстройств начинается с использования развивающих методов коррекции аутизма. Она постепенно индивидуализируется по мере получения результатов динамического наблюдения, уточнения индивидуального психолого-педагогического профиля и накопления материалов, необходимых для формирования индивидуальной программы развития. Период помощи в раннем возрасте целесообразно заканчивать с установлением диагноза из входящих в РАС ("детский аутизм", "атипичный аутизм", "синдром Аспергера"), введенного после одиннадцатого пересмотра Международной статистической



классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем, диагноза РАС. Это примерно 3 - 3,5 года, а затем необходимо создать условия для дальнейшей подготовки ребенка с РАС к переходу в Организацию, для чего необходимо, во-первых, обеспечить возможность интенсивной, индивидуальной и специализированной коррекции обусловленных аутизмом трудностей, одновременно являющихся главным препятствием для начала посещения детского сада, во-вторых, "дозированное" введение ребенка с РАС в группу Организации с постепенным увеличением периода его пребывания в группе детей в течение дня, по мере адаптации и решения поведенческих, социально-коммуникативных, речевых и других проблем.

Программы помощи в раннем возрасте должны быть строго индивидуальными, но вместе с тем, в случае группы риска по РАС индивидуализация происходит постепенно, по мере созревания аутистической симптоматики. На этапе помощи в раннем возрасте детям с РАС выделяют 9 приоритетных направлений коррекционно-развивающей работы:

1. Развитие эмоциональной сферы.
2. Развитие сенсорно-перцептивной сферы.
3. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности.
4. Формирование и развитие коммуникации.
5. Речевое развитие.
6. Профилактика и коррекция проблем поведения.
7. Развитие двигательной сферы.
8. Формирование навыков самостоятельности.
9. Обучение элементам навыков самообслуживания и бытовых навыков.

### **2.6.1 Развитие эмоциональной сферы**

Установление эмоционального контакта с аутичным ребенком является очень важным моментом не только в эмоциональном развитии ребенка с аутизмом, но и его сопровождении в целом. Формирование способности эмоционального взаимодействия с другими людьми и окружающим миром в целом:

- формирование способности выделять признаки эмоционального состояния других людей и адекватно на них реагировать;
- развитие способности к эмоциональному резонансу, в перспективе - к сопереживанию, сочувствию, состраданию;
- уметь выделять определенные явления окружающего мира (голоса людей и их лица, звуки музыкальных инструментов, природные и бытовые звуки, природные явления), связывая их с тем или иным эмоциональным смыслом (используя различные приемы, например, эмоциональное заражение);
- использование аффективно значимой цели в качестве фактора, организующего поведение (через эмоциональное тонизирование при определенном уровне развития аффективной сферы): например, чтобы получить желаемое, научиться использовать указательный жест. Подкреплением должно стать не только удовлетворение желания, но и похвала другого человека, и нужно стремиться к тому, чтобы постепенно она стала более важной, чем материальный результат.

### **2.6.2. Развитие сенсорно-перцептивной сферы.**

Особенности сенсорно-перцептивной сферы относят к одним из основных признаков аутизма. От уровня развития сенсорно-перцептивной сферы, качественных характеристик восприятия зависит не только накопление чувственного опыта и формирование сенсорных образов, но и фактически все психическое и физическое развитие человека. Содержание направления включает 6 разделов: "Зрительное восприятие", "Слуховое восприятие", "Кинестетическое восприятие", "Восприятие запаха", "Восприятие вкуса" и "Формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина)". Содержание каждого раздела представлено по принципу "от простого к сложному". Сначала проводится работа, направленная на расширение диапазона воспринимаемых ощущений ребенка, стимуляцию активности. Под активностью подразумеваются психические, физические, речевые реакции ребенка, например: эмоционально-двигательная отзывчивость, концентрация внимания, вокализация. В дальнейшем в ходе обучения формируются сенсорно-перцептивные действия. Ребенок учится не только распознавать свои ощущения, но и перерабатывать получаемую информацию, адекватно на нее реагировать, что в будущем поможет ему лучше ориентироваться в окружающем мире. Работа по развитию сенсорно-перцептивной сферы должна учитывать, что у части обучающихся с РАС может быть повышенная чувствительность к стимулам той или иной модальности, не учитывая которую можно спровоцировать нежелательные поведенческие реакции и предпосылки к формированию страхов.

### **1. Зрительное восприятие:**

- стимулировать фиксацию взгляда на предмете;
- стимулировать функцию прослеживания взором спокойно движущегося объекта;
- создавать условия для фиксации взгляда ребенка на лице педагогического работника, находящегося на расстоянии вытянутой руки;
- стимулировать установление контакта "глаза в глаза";
- стимулировать пространственное восприятие, развивая согласованные движения обоих глаз при использовании движущегося предмета (игрушки);
- стимулировать рассматривание предмета, захватывание его рукой на доступном расстоянии для захвата;
- совершенствовать прослеживание и возникновение связи "глаз-рука" (предпосылки зрительно-моторной координации);
- развивать концентрацию зрительного внимания ребенка на предметах, находящихся рядом с ребенком, а также на небольшом удалении;
- стимулировать развитие координации движений рук при обеспечении зрительного прослеживания в процессе действий с предметами различной формы (неваляшки, мячи, шары, кубики, пирамидки), побуждать к действиям хватания, ощупывания;
- формировать зрительное восприятие разных предметов, учить дифференцировать предметы (игрушки), имеющие разное функциональное назначение (мяч, машинка, кубик);
- учить различать предметы по цвету, форме, размеру;
- развивать способность переключать зрительное внимание с одного предмета на другой, с одной детали предмета на другую деталь того же предмета;
- формировать умение выделять изображение объекта из фона;

- создавать условия для накопления опыта реагирования на зрительные стимулы.

## **2. Слуховое восприятие:**

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

### **3. Тактильное и кинестетическое восприятие:**

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

### **4. Восприятие вкуса:**

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

### **5. Восприятие запаха:**

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

### **6. Формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина):**

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

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

характеристикам).

### **2.6.3. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности.**

Одним из важнейших критериев при выборе и (или) составлении учебного плана является уровень интеллектуального развития ребенка. Работа по формированию предпосылок интеллектуальной деятельности является обязательной составляющей комплексного сопровождения обучающихся с РАС. Она особенно важна в случае тяжелых и осложненных форм РАС и должна начинаться как можно раньше.

### **2.6.4. Формирование и развитие коммуникации.**

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

Несмотря на то, что целевой группой Программы являются обучающиеся с РАС, задачи, которые решаются в развивающей работе с детьми раннего возраста, в той или иной степени актуальны для всех обучающихся, как уже имеющих выявленные нарушения развития различного генеза, так и находящихся в группе риска. Таким образом, имеются как общие задачи, безотносительно специфики нарушений, так и те, которые ориентированы на особенности развития обучающихся группы риска по формированию РАС. Диагностика генеза наблюдаемых нарушений развития также является одной из важнейших задач этапа ранней помощи. Основопологающим является формирование способов принятия, установления и поддержания контакта ребенка с педагогическим работником и научение ребенка приемам взаимодействия с ним. Большую роль играет эмоциональный контакт с родителями (законными представителями), который является важным звеном становления мотивационной сферы ребенка.

Содержание этого приоритетного направления коррекционно-развивающей работы подразделяется на:

- формирование потребности в коммуникации, развитие эмоциональных средств общения ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником, формирование способности принимать контакт;
- развитие взаимодействия ребенка с другими детьми;
- развитие основ социального поведения, в том числе предпосылок учебного поведения.

### **1. Формирование потребности в коммуникации.**

Развитие эмоциональных средств общения ребенка с родителями (законными представителями), другими близкими, педагогическим работником:

- формировать потребность в общении с родителями (законными представителями), педагогическим работником в процессе удовлетворения физических потребностей ребенка;

- формировать у ребенка эмоциональную отзывчивость через теплые эмоциональные отношения с родителями (законными представителями), чувства доверия и привязанности к ним;
- создать условия для пробуждения у ребенка ответных реакций на контакт с родителями (законными представителями), педагогическим работником;
- формировать эмоционально-личностные связи ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником, положительное взаимодействие между матерью и младенцем: синхронность, взаимность, совместное изменение поведения, настроенность друг на друга;
- стимулировать установление и поддержание контакта ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником (глаза в глаза, улыбки и вербализации, развитие ритмического диалога);
- укреплять визуальный контакт ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником в процессе телесных игр;
- формировать умение фиксировать взгляд на родителях (законных представителях), педагогическом работнике;
- формировать умения проследить взглядом за родителями (законными представителями), педагогическим работником, его указательным жестом как основного вида предпосылок проявления внимания к совместному действию.

## **2. Развитие взаимодействия ребенка с педагогическим работником и другими детьми:**

- создавать предпосылки для возникновения у ребенка ощущения психологического комфорта, уверенности и раскрепощенности в новом пространстве, с новыми людьми;
- формировать навыки активного внимания;
- умение отслеживать источник звука взглядом и (или) поворотом головы в сторону источника звука;
- вызывать реакции на голос поворотом головы и взглядом в сторону говорящего;
- формировать поддержание эмоционального контакта с педагогическим работником и концентрацию внимания ребенка на контакте в процессе игрового и речевого взаимодействия;
- вызывать у ребенка эмоционально положительные голосовые реакции и устанавливать на их основе контакт;
- вызывать эмоционально положительное реагирование на социально-коммуникативные игры, пение педагогического работника с использованием разнообразных игрушек и игр;
- создавать возможность совместных действий с новым педагогическим работником;
- стимулировать взгляд на объект, на который указывает и смотрит педагогический работник;
- формировать толерантное отношение и (по возможности) интерес к другим детям;
- вызывать интерес к совместным действиям с другими детьми в ситуации, организованной педагогическим работником (активными движениями, музыкальными играми, предметно-игровыми, продуктивными видами деятельности);
- формировать умение непродолжительное время играть рядом с другими детьми; совершенствовать умения действовать по подражанию педагогическому работнику.

### **3. Развитие основ социального поведения (предпосылок учебного поведения, профилактика и (или) коррекция проблемного поведения):**

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

#### **2.6.5. Речевое развитие.**

Специфические нарушения развития ребенка значительно препятствуют и ограничивают его полноценное общение с окружающими. У обучающихся с повышенным риском формирования РАС отсутствует или слабо выражена потребность в коммуникативных связях, имеются трудности выбора и использования форм общения, включая коммуникативную речь и целенаправленность речевой деятельности. У обучающихся целевой группы наблюдается несформированность языковых средств и (или) недоразвитие речи и ее функций, прежде всего, коммуникативной, а также познавательной, регулирующей. В связи с этим обучение обучающихся речи и коммуникации должно включать целенаправленную психолого-педагогическую работу по формированию возможностей общения, его вербальных и невербальных средств. Цель речевого развития - формирование коммуникативных и речевых навыков с использованием средств вербальной и невербальной коммуникации, умения пользоваться ими в процессе общения и социального взаимодействия.

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

#### **1. Развитие потребности в общении:**

- формировать аффективно-личностные связи у ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником как основу возникновения интереса к общению;
- развивать эмоциональные средства общения ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником;
- формировать умение принимать контакт;
- формировать умения откликаться на свое имя;
- формировать потребность в речевых высказываниях с целью общения с педагогическим работником и другими детьми;
- формировать понимание жестовой инструкции педагогического работника с

речевым сопровождением, используя элементарные жесты во взаимодействии с педагогическим работником;

- учить использовать доступные средства коммуникации с педагогическим работником (жесты, слова: "привет, пока, на, дай");
- стимулировать речевые проявления и инициативу обучающихся: обращения, просьбы, требования;
- стимулировать речевые реакции в процессе общения с родителями (законными представителями), педагогическим работником.

## **2. Развитие понимания речи:**

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

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

- стимулировать использование жеста, указывающего на желаемый объект, чтобы выразить просьбу;
- учить выражать просьбу с помощью вокализации, которая может сопровождаться взглядом и (или) жестом, указывающим на желаемый предмет;
- учить выражать просьбу о помощи, протягивая предмет педагогическому



работнику;

- стимулировать произнесение звуков, слогов, слов по очереди с педагогическим работником;
- учить выражать отказ социально адекватными средствами (например, движением головы или кисти);
- учить указывать пальцем на близко (до 1 м) расположенный желаемый предмет;
- стимулировать фиксацию взгляда на лице педагогического работника для получения желаемого предмета;
- учить делать выбор, показывая пальцем на один из 2-х предложенных предметов;
- стимулировать использование вокализации, звука, слога, слова и взгляда для выражения просьбы;
- учить показывать указательным пальцем на желаемый отдаленно расположенный (1 и более метров) предмет;
- создавать условия для развития активных вокализаций; стимулировать произнесение пяти и более согласных в спонтанной вокализации и лепете;
- создавать условия для формирования невербальных средств коммуникации: умение фиксировать взгляд на лице партнера, смотреть в глаза партнера по общению;
- учить обучающихся подражать действиям губ педагогического работника в русле простой артикуляционной гимнастики; побуждать к звукоподражанию;
- создавать условия для активизации обучающихся к речевым высказываниям в результате действий с игрушками ("паровоз - ту-ту", "самолет - ууу");
- учить обучающихся отвечать на вопросы: "Хочешь пить?" - "Да", "Нет", "Хочу", "Не хочу"; выражать свои потребности словом: "Дай пить", "Хочу сок", "Хочу спать" (в дальнейшем - с обращением).

### **2.6.6. Профилактика формирования проблем поведения и их коррекция**

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

Очень важно, чтобы к работе с проблемами поведения (как и в целом к сопровождению обучающихся с РАС) как можно раньше привлекались родители (законные представители) и другие члены семей, в которых есть обучающиеся с аутизмом, поскольку в этот период ребенок, в основном, находится в семье (больше, чем в любом другом возрасте). Коррекционную работу с проблемами поведения в раннем возрасте следует строить в русле развивающих, эмоционально ориентированных методов;

элементы поведенческих подходов следует вводить по мере необходимости и выяснения особенностей психологического профиля ребенка.

*Основные составляющие психолого-педагогического сопровождения:*

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

- установление эмоционального контакта также нужно для всех направлений сопровождения, но в рамках ранней помощи - особенно важно, необходимо, так как эмоциональный контакт ребенка с аутизмом с педагогическим работником, родителями (законными представителями) (прежде всего, с матерью) делает приобретенные навыки более стойкими, не требующими постоянного подкрепления, ориентирует на естественные, эмоциональные формы поощрения и (или) подкрепления;

- установление функции проблемного поведения необходимо проводить для определения конкретного направления помощи: при установлении функции проблемного поведения (основные функции: избегание неприятного (нарушение привычного стереотипа, непонимание происходящего, общение в некомфортной для ребенка форме, непривлекательное занятие, сверхсильные сенсорные стимулы, внутренний дискомфорт) и получение желаемого), необходимо в соответствии с используемым коррекционным подходом и с учетом индивидуальных особенностей ребенка разработать программу по предупреждению ситуаций, провоцирующих проблемное поведение (например, обучение адекватным способам обозначать свои желания: не криком или плачем, а указательным жестом).

В случае возникновения эпизода проблемного поведения:

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

- не допускать, чтобы ребенок решал проблемную ситуацию (получение желаемого, избегание неприятного) с помощью крика, плача, агрессии, так как это может закрепить нежелательную поведенческую реакцию;

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

## **1. Коррекция стереотипий в раннем возрасте требует особого внимания по нескольким причинам:**

- - в раннем возрасте в определенный период стереотипии свойственны типичному развитию;

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

- - определение стереотипий в поведенческой терапии расширительно (повторяющиеся нефункциональные движения, действия, интересы) и включает несколько патогенетических вариантов, из которых психолого-педагогические методы коррекции являются основными для гиперкомпенсаторно-ауто стимуляционных, компенсаторных и психогенных. По феноменологии в раннем возрасте наиболее характерны двигательные и сенсорно-двигательные стереотипии.

## **2. Общий алгоритм работы со стереотипиями в раннем возрасте таков:**

- динамическое наблюдение за любыми (как правило, двигательными) проявлениями, напоминающими стереотипии: время появления, возрастная динамика и устойчивость во времени, зависимость от внешних факторов (возможность отвлечь, переключить, связь с пресыщением, утомлением, эмоциональным состоянием);
  - отнесение стереотипий к возрастным особенностям или к проявлениям нарушений развития, возможное наличие связи с аутизмом;
  - квалификация стереотипий по феноменологическим и патогенетическим признакам;
  - выбор коррекционного подхода, адекватного возрасту, индивидуальным особенностям ребенка и варианту стереотипии;
  - собственно коррекционная работа с обязательным привлечением к ней семьи.
- Следует отметить, что работа со стереотипиями никогда не заканчивается в пределах ранней помощи и нуждается в продолжении в дальнейшем.

### **2.6.7. Развитие двигательной сферы и физическое развитие**

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

#### **1. Формирование предметно-манипулятивной деятельности:**

- развивать различные виды захвата и удержание предметов в руке;
- вызывать двигательную активность на интересный, новый, яркий предмет (игрушку), учить тянуться рукой к этому предмету;
- учить рассматривать игрушку в своей руке, перекладывая ее из одной руки в другую";
- формировать умение ставить игрушку (предмет) на определенное место;
- формировать умение удерживать предметы (игрушки) двумя руками и отдавать по просьбе педагогическому работнику;
- учить снимать и нанизывать шарики и (или) колечки на стержень без учета размера;
- учить вставлять в прорези коробки соответствующие плоскостные фигурки;
- вызывать интерес к объемным формам, учить опускать объемные геометрические фигуры в разнообразные прорези коробки (выбор из двух-трех форм);
- учить использовать музыкальную игрушку, нажимая на разные кнопки

указательным пальцем и прослушивая разные мелодии;

- создавать ситуации для формирования взаимодействия обеих рук.

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

а) действия с материалами:

- формировать умения: сминать, разрывать, размазывать, разминать, пересыпать, переливать, наматывать различный материал (следует выбирать те действия и материалы, которые не относятся к сверхценным и (или) не вызывают негативных аффективных реакций);

- знакомить со свойствами отдельных материалов (мягкий, твердый, текучий, сыпучий, пластичный);

б) действия с предметами (с соблюдением тех же предосторожностей в отношении провоцирования и (или) поддержки формирования стереотипий): - развивать манипулятивные действия с предметами (до того момента, когда они перестают соответствовать возрастным нормам);

- формировать умения захватывать, удерживать, отпускать предмет;

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

- формировать умения вращать, нажимать, сжимать предмет (вращений лучше избегать);

- формировать умения вынимать и (или) складывать предметы из емкости или в емкость, перекладывать предметы из одной емкости в другую;

- учить вставлять предметы в отверстия, нанизывать предметы на стержень, нить;

- активизировать ППД (хватания, бросания, нанизывания, вращения) при использовании совместных или подражательных действий (следует еще раз обратить внимание на опасность формирования стереотипий!);

- формировать способы усвоения общественного опыта на основе ППД (действия по подражанию, образцу и речевой инструкции);

- учить действовать целенаправленно с предметами-инструментами, учитывая их функциональное назначение и способы действия (ложкой, лейкой, молоточком, маркером, сачком, тележкой с веревочкой);

- создавать условия для развития познавательной активности ребенка через выделение предметов из окружающей среды.

### **3. Общефизическое развитие:**

1) формировать у обучающихся интерес к физической активности и совместным физическим занятиям с педагогическим работником (в дальнейшем - по возможности с другими детьми);

2) создавать условия для овладения ползанием: формирование координированного взаимодействия в движениях рук и ног;

3) учить обучающихся ползать по ковровой дорожке, доске, по наклонной доске, залезать на горку с поддержкой педагогического работника и самостоятельно спускаться с нее;

4) продолжать совершенствовать навык проползать через что-то (ворота, обруч) и перелезать через что-то (гимнастическая скамейка, бревно);

5) учить перешагивать через легко преодолимое препятствие (ручеек, канавку, палку);

6) учить обучающихся играть с мячом ("лови - бросай", бросать в цель);

7) формировать умения удерживать предметы (игрушки) двумя руками, производить с ними некоторые действия (мячи, рули, обручи);

8) создавать условия для овладения умением бегать;

9) учить ходить по лесенке вверх с педагогическим работником, а затем и самостоятельно;

10) формировать у обучающихся потребность в разных видах двигательной деятельности;

11) развивать у обучающихся координацию движений;

12) учить выполнять физические упражнения без предметов и с предметами;

13) учить выполнять упражнения для развития равновесия;

14) учить обучающихся ходить по "дорожке" и "следам";

15) учить переворачиваться из одного положения в другое: из положения "лежа на спине" в положение "лежа на животе" и обратно;

16) учить обучающихся спрыгивать с высоты (с гимнастической скамейки - высота 15 - 20 см);

17) учить обучающихся подползать под веревку, под скамейку;

18) формировать правильную осанку у каждого ребенка;

19) тренировать у обучающихся дыхательную систему;

20) создавать условия в группе для эффективной профилактики простудных и инфекционных заболеваний и для закаливания организма.

#### **4. Подвижные игры**

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

1) воспитывать у обучающихся интерес к участию в подвижных играх;

2) закреплять сформированные умения и навыки,

3) стимулировать подвижность, активность обучающихся,

4) развивать взаимодействие с педагогическим работником и другими детьми,

5) создавать условия для формирования у обучающихся ориентировки в пространстве, умения согласовывать свои движения с движениями других играющих обучающихся.

#### **5. Плавание**

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

растущий организм ребенка. В то же время, необходимо учитывать индивидуальное отношение к воде (возможны страхи воды, водных процедур). Физические свойства водной среды, в частности, плотность воды, оказывают специфическое влияние на функции кровообращения, дыхания, кожные рецепторы. Плавание закаливает, тренирует вестибулярный аппарат. Занятия в воде необходимо сочетать с общеразвивающими упражнениями и подвижными играми на суше. *Основные задачи подраздела:*

- 1) создавать условия для положительного отношения к воде;
- 2) учить не бояться воды и спокойно входить в бассейн;
- 3) окунаться спокойно в воду;
- 4) учить удерживаться в воде на руках педагогического работника;
- 5) формировать у обучающихся интерес к движениям в воде;
- 6) выполнять некоторые упражнения и действия в воде по подражанию;
- 7) создавать условия для выполнения действий бросания и хватания игрушек в воде, удерживаться в воде при использовании вспомогательных средств (круга, пояса) при поддержке педагогического работника.

#### **6. Формирование произвольного подражания и предпосылок игровой деятельности.**

Произвольное подражание и игра для обучающихся дошкольного возраста являются естественными формами деятельности, освоения окружающего мира. При аутизме развитие этих и других имплицитных способов познания мира затруднено (в тяжелых случаях спонтанно фактически не развивается). Развитие игры, выбор ее видов и форм должны опираться на актуальный уровень и зону ближайшего развития ребенка в коммуникации, речевом развитии, памяти, внимании, воображении, моторике.

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

- учить действовать целенаправленно с игрушками и другими предметами по подражанию в процессе предметно-игровых действий с педагогическим работником (вставить фигурки в пазы; расставить матрешки в свои домики);
- учить действовать целенаправленно с игрушками на колесах (катать каталку, катать коляску с игрушкой);
- учить обучающихся выполнять движения и действия по подражанию действиям педагогического работника;
- учить обучающихся выполнять двигательные упражнения по образцу и речевой инструкции.

#### **2.6.8 Формирование навыков самообслуживания и бытовых навыков.**

Трудности усвоения жизненных компетенций являются одной из основных проблем в достижении хотя бы элементарного уровня целей сопровождения лиц с аутизмом. Навыки, сформированные в раннем детстве, хорошо закрепляются (при аутизме - тем более, в силу склонности к формированию стереотипов), поэтому начинать обучение в этой сфере следует, по возможности, раньше. Очень важно подчеркнуть, что здесь (как и в случае коррекции проблем поведения) необходимо единство позиций и действий профессионалов и семьи.

Наиболее существенным является создание условий для участия ребенка в исполнении повседневных бытовых действий (одевание (раздевание), прием пищи, различные гигиенические процедуры):

- сначала на уровне пассивного участия (отсутствие негативизма);
- далее с постепенным подключением к действиям педагогического работника;
- возрастом "доли участия" ребенка с тенденцией к полной самостоятельности, достижимой в раннем возрасте далеко не всегда и не во всех видах деятельности.

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

### **2.6.9. Формирование навыков самостоятельности**

Главная задача коррекционной работы с аутичными детьми - формирование навыков самостоятельности, так как без достаточной самостоятельности в быту удовлетворительный уровень социализации и независимости в жизни недостижимы. У обучающихся с высоким риском развития аутизма в раннем возрасте возможности развития самостоятельности различны как в силу формирующихся аутистических расстройств, так и в силу возраста. Незрелость симптоматики затрудняет выделение непосредственных причин, препятствующих развитию самостоятельности, однако начинать это приоритетное направление сопровождения следует как можно раньше, при появлении первой же возможности.

Развитие самостоятельности может быть связано с обучением бытовым навыкам, развитием предпосылок интеллектуальной деятельности, занятиями по физическому развитию и другими приоритетными направлениями этого возрастного периода, с организацией отдельных занятий или дня в целом. Основным методическим приемом формирования навыков самостоятельности является использования расписаний различных по форме и объему.

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

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

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

### **2.6.10. Начальный этап дошкольного образования обучающихся с РАС**

#### ***Социально-коммуникативное развитие.***

Для формирования и развития коммуникации, в первую очередь, необходима работа по следующим направлениям:

1) Установление взаимодействия с аутичным ребенком - первый шаг к началу коррекционной работы. Особенно при тяжелых и осложненных формах РАС у ребенка нет мотивации к взаимодействию с другими людьми.

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

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

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

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

6) Использование конвенциональных форм общения - принятые формы общения при встрече, прощании, выражения благодарности. Конвенциональные формы общения можно использовать в целях формирования и развития сложного для обучающихся с аутизмом навыка обращения: переход от "Здравствуйте!" к "Здравствуйте, Мария Ивановна!" создает базу для обращения в других ситуациях. Невербальные эквиваленты конвенциональных форм общения используются не только в случае отсутствия звучащей речи, но как средство амплификации вербальных форм.

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

8) Обучение общению в различных жизненных ситуациях должно происходить по мере расширения "жизненного пространства" ребенка с аутизмом, развития его самостоятельности. Это касается различных бытовых ситуаций дома, в организации, которую посещает ребенок, в транспорте.

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

10) Использование альтернативной коммуникации.

### **2.6.11. Коррекция нарушений речевого развития.**



Нарушения речевого развития встречаются во всех случаях аутизма, их коррекция исключительно важна, поскольку речь не только ведущая форма коммуникации, но также играет очень важную роль в развитии мышления, эмоциональной сферы, деятельности. Генез речевых нарушений у обучающихся с РАС неодинаков, проявления чрезвычайно разнообразны: от мутизма до нарушений коммуникативной функции речи при ее формально правильном развитии. Коррекционной работе должно предшествовать тщательное обследование, целью которого является установление патогенетической и логопедической структуры нарушений, разработка программы коррекции нарушений речевого развития. В частности, в раннем возрасте проблемы речевого развития чаще требуют психологической коррекции, чем логопедической помощи.

***Направления работы, охватывающий весь спектр нарушений РАС:***

1. Формирование импрессивной речи:

- обучение пониманию речи;
- обучение пониманию инструкций "Дай", "Покажи";
- обучение пониманию инструкций в контексте ситуации;
- обучение пониманию действий по фотографиям (картинкам);
- обучение выполнению инструкций на выполнение простых движений;
- выполнение инструкций на выполнение действий с предметами.

2. Обучение экспрессивной речи:

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

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

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

4. Развитие речевого творчества:

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

спонтанного речевого высказывания, спонтанной речи.

### **2.6.12. Развитие навыков альтернативной коммуникации.**

В части случаев РАС развитие экспрессивной речи затруднено и оказывается отсроченным на неопределенное время. Иногда это связано с тяжестью аутистических расстройств, в других случаях - является следствием сопутствующих нарушений (например, органическим поражением существенных для речевого развития мозговых центров). Высказывается мнение, что отсутствие устной речи становится препятствием в развитии коммуникации как таковой, и предлагается использовать различные способы альтернативной коммуникации, что действительно позволяет реализовать потребность в общении. Данные о том, что использование альтернативной коммуникации стимулирует развитие устной речи, неоднозначны. Решение о целесообразности обучения ребенка с РАС способам альтернативной коммуникации должно приниматься индивидуально в каждом случае на основании результатов комплексной диагностики.

### **2.6.13. Коррекция проблем поведения.**

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

Проблемы поведения могут корректироваться с использованием прикладного анализа поведения, где исходят из того, что такое поведение всегда выполняет определенную функцию; актом проблемного поведения ребенок с аутизмом осознанно или неосознанно сообщает какую-то информацию. Установив функцию проблемного поведения, можно подобрать средства, предотвращающие (что лучше) или прекращающие это поведение.

Общая схема работы:

1. Определение проблемного поведения в терминах поведенческой терапии;
2. Фиксация проблемного поведения: установление эмпирической связи данного поведения с предшествующими и последующими событиями;
3. Определение функции проблемного поведения (обобщенно их две - избегание неприятного и получение желаемого, но каждая включает несколько вариантов);
4. Общий подход: предотвращать ситуации, в которых может возникнуть проблемное поведение; учить ребенка адекватным способам выражать свое желание изменить ситуацию; не поощрять проявления проблемного поведения, если оно все же возникло (ребенок не должен избежать неприятной ситуации с помощью, например, агрессии или крика);
5. Коррекция проблем поведения. Конкретные решения подбираются индивидуально, чаще всего используются:
  - подкрепление поведения несовместимого с проблемным или отсутствия проблемного поведения;
  - лишение подкрепления;
  - "тайм-аут" - ребенок немедленно, до окончания эпизода выводится из ситуации, в

которой возникло проблемное поведение; нельзя использовать, если функцией проблемного поведения было избегание неприятной ситуации;

- введение в ситуацию после эпизода нежелательного поведения неприятного для ребенка стимула (в терминах поведенческой терапии - "наказание", что не подразумевает негуманного отношения к ребенку). В последние 15 - 20 лет используется редко из-за низкой эффективности (не дает положительного образца поведения). Чаще всего используются повторяющиеся физические упражнения (наклоны, приседания, отжимания).

В рамках развивающих коррекционных подходов в целях коррекции проблемного поведения используются психодрама, игротерапия, когнитивная психотерапия, но как специальное направление сопровождения проблема выделена недостаточно четко. Стереотипии также относят к проблемному поведению, но рассматривают отдельно, так как наиболее характерные из них (компенсаторные, аутостимуляционно-гиперкомпенсаторные) связаны с глубинными звеньями патогенеза аутизма, рассматриваются как его неотъемлемый диагностически значимый признак и отличаются высокой ригидностью по отношению к лечебно-коррекционным воздействиям. Вопросом коррекции стереотипий специально занимается только прикладной анализ поведения.

#### **2.6.14. Коррекция и развитие эмоциональной сферы**

Эмоциональные нарушения занимают очень важное место в структуре аутистических расстройств. Отдельные задачи эмоционального развития включены в другие образовательные направления, но, как представляется, целесообразно выделить основные задачи эмоционального развития специально. Формирование способности эмоционального взаимодействия с другими людьми и окружающим миром в целом:

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

#### **2.6.15. Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам.**

Достижение главной цели комплексного сопровождения обучающихся с РАС (способность к самостоятельной и независимой жизни) невозможно, если ребенок не будет уметь себя обслуживать: одеваться и раздеваться, чистить зубы, есть, умываться, пользоваться туалетом и совершать другие гигиенические процедуры, выполнять

простейшие бытовые навыки. Все это необходимо начинать осваивать в дошкольном возрасте.

Обычно такого рода обучение происходит в семье, но в случае аутизма родители (законные представители) и другие близкие, несмотря на значительные усилия, очень часто не могут достичь желаемого без помощи специалистов. Учитывая комплексность навыков самообслуживания и бытовых навыков, нарушенными оказываются, по существу, не они сами, а лежащие в их основе более простые и одновременно более глубокие нарушения.

#### **2.6.16. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности**

При РАС когнитивные нарушения по своей природе, структуре и динамике не совпадают с таковыми при умственной отсталости, их оценка основывается на несколько иных критериях и требует специальных знаний и большой осторожности. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности является обязательной составляющей комплексного сопровождения обучающихся с РАС. Этот раздел работы имеет большое диагностическое значение, так как полученные результаты могут прояснить природу и содержание имеющихся когнитивных нарушений, способствовать оптимальному выбору стратегии комплексного сопровождения. Независимо от оценки когнитивной сферы ребенка с РАС, прикладной анализ поведения предлагает отрабатывать в первую очередь такие простейшие операции, как соотнесение и различение.

*Используются следующие виды заданий:*

- 1) сортировка (обследуемый расположить предметы или картинки рядом с соответствующими образцами);
- 2) выполнение инструкции "Найди (подбери, дай, возьми) такой же";
- 3) соотнесение одинаковых предметов;
- 4) соотнесение предметов и их изображений;
- 5) навыки соотнесения и различения предметов по признакам цвета, формы, размера;
- 6) задания на ранжирование (сериацию);
- 7) соотнесение количества (один - много; один - два - много).

Развивающие подходы предполагают возможность отработки как перечисленных, так и иных простейших когнитивных операций в ходе совместной с ребенком игровой деятельности, которая формируется у дошкольника с аутизмом в процессе индивидуальных занятий с педагогическим работником, и далее - в ходе игровых занятий в малой группе Организации. Однако ведущим направлением формирования предпосылок интеллектуальной деятельности у дошкольника с РАС с точки зрения развивающих подходов является формирование произвольности, развитие возможности к организации собственного внимания и поведения.

#### **2.6.17. Основной этап дошкольного образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра**

Основными задачами коррекционной работы на этом этапе в направлении социально-коммуникативного развития являются:

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

- способность различать своих и чужих, членов семьи, знакомых педагогических работников;
- способность выделять себя как физический объект, называть и (или) показывать части тела, лица, отмечая их принадлежность ("мой нос", "моя рука");
- способность выделять объекты окружающего мира, различать других людей (членов семьи, знакомых педагогических работников; мужчин и женщин; людей разного возраста); дифференцировать других обучающихся; выделять себя как субъекта.

2. Формирование предпосылок общения, развитие общения и взаимодействия ребенка с педагогическим работником и другими детьми:

- формирование предпосылок общения через обучение: адекватно просить о желаемом (словом или невербально); через совместную деятельность с педагогическим работником (игра, бытовые проблемы, самообслуживание), в дальнейшем - с детьми под контролем педагогического работника; далее - самостоятельно;
- взаимодействие с педагогическим работником: выполнение простых инструкций, произвольное подражание;
- реципрокное диадическое взаимодействие с педагогическим работником как предпосылка совместной деятельности, включая игровую;
- установление взаимодействия с другими детьми в рамках диадического взаимодействия или взаимодействия в малой группе (при содействии и под контролем педагогических работников);
- развитие игры (игра "с правилами", социально-имитативная, сюжетная, ролевая игра) с целью коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного развития ребенка;
- использование конвенциональных форм общения, начиная с простейших форм ("Пока!", "Привет!") и переходя постепенно к более развитым ("Здравствуйте!", "До свидания!") и использованию обращения и, по возможности, взгляда в глаза человеку, к которому ребенок обращается ("Здравствуйте, Мария Ивановна!", "До свидания, Павел Петрович!").

3. Формирование готовности к совместной деятельности с другими обучающимися:

- формирование толерантного (в дальнейшем дифференцированного, доброжелательного) отношения к другим детям;
- формирование способности устанавливать и поддерживать контакт;
- целью коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного развития - игра (социально-имитативная, "с правилами", сюжетная, ролевая);
- возможность совместных учебных занятий.

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

- введение правил безопасного поведения на основе отработки стереотипа, на основе эмоционального контакта с педагогическим работником;
- осмысление отработанных стереотипов по мере возможностей ребенка.

5. Становление самостоятельности:

- продолжение обучения использованию расписаний;
- постепенное расширение сферы применения расписаний, переход к более

абстрактным формам расписаний;

- постепенное замещение декларативных форм запоминания - процедурными: не механическое запоминание, а усвоение функциональной, логической связи событий;
- переход к более общим формам расписаний, наработка гибкости в планировании и поведении.

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

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

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

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

8. Развитие целенаправленности и саморегуляции собственных действий:

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

9. Усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности. Формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу обучающихся и педагогических работников в Организации:

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

10. Формирование способности к спонтанному и произвольному общению:

- создание условий для становления спонтанного общения: полное (или в значительной степени) преодоление проблем физической и психической самоидентификации; развитие коммуникативной интенции и средств ее структурирования и разворачивания; формирование мотивации к общению;
- возможность взаимобменного использования средств коммуникации (не обязательно вербальные);
- возможность произвольной коммуникации (по просьбе других людей - родителей)

(законных представителей), специалистов, друзей).

### **2.6.18. Пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра**

В пропедевтическом периоде дошкольного образования эта работа должна обеспечить такой результат, чтобы поведенческие проблемы ребенка с аутизмом не могли существенно влиять на возможность его пребывания в коллективе, на процесс обучения. Виды проблемного поведения в разной степени устойчивы к лечебно-коррекционным воздействиям, что связано со многими причинами, в том числе с особенностями их генеза. Такие виды проблемного поведения, как агрессия и самоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные крики, плач, смех, негативизм, либо относятся к искаженным формам реакции ребенка на те или иные ситуации, либо возникают вследствие эндогенных причин. В первом случае принципиально возможна и предпочтительна психолого-педагогическая коррекция (при необходимости используется медикаментозная поддержка); во втором случае медикаментозное лечение - на первом плане, но в сочетании с психолого-педагогическими методами; возможны случаи смешанного генеза. Конкретные решения всегда индивидуальны.

Необходима правильная организация взаимодействия ребенка с РАС с членами семьи - положительный эмоциональный фон, внимание к ребенку не только тогда, когда он плохо себя ведет. Одобрение и поощрение успехов и достижений, отсутствие подкрепления нежелательных форм поведения.

## **3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ**

### **3.1 Материально-техническое обеспечение Программы**

Предметно-пространственная среда помещений для занятий соответствует санитарно-гигиеническим требованиям для обеспечения работоспособности, оптимального физического развития воспитанников. Все помещения, кабинеты специалистов, музыкальные и физкультурные залы соответствуют современным требованиям к уровню оснащенности учебно-наглядными пособиями и учебным оборудованием, техническими средствами обучения. Предметно-пространственная среда ориентирована на стимулирование и обеспечение активности ребенка, реализации его интересов и потребностей.

Дошкольное подразделение Центра оснащено методическими материалами и средствами обучения по основным направлениям развития дошкольников с расстройством аутистического спектра.

Все объекты дошкольного подразделения Центра, предназначенные для проведения практической деятельности с воспитанниками с РАС и обеспечены необходимыми средствами обучения и воспитания по категориям:

- **Перечень оборудования и дидактического материала для социального развития.**

Погремушки, неваляшка, различные мячики по материалу и цвету; сюжетные и дидактические игрушки; игрушки-двигатели; игрушки-забавы.

Сборно-разборные игровые модули; конструктор – ЛЕГО; мягкий матрас с различными застёжками, липучками, шнуровками.

Фотографии (индивидуальные фотографии каждого ребенка группы, групповая фотография группы детей, индивидуальная фотография каждого сотрудника группы и сотрудников дошкольной образовательной организации, индивидуальные фотографии каждого родителя; фотографии, отражающие различную деятельность ребенка в группе; фотоальбомы (индивидуальные для каждого ребенка с фотографиями, отражающие его жизненный опыт, интересные события из его жизни (день рождения, детские праздники, занятия и др.); групповые фотографии, отражающие жизнь детей во взаимодействии со всей группой, с малыми группами, с другими детьми дошкольной организации или гостями; иллюстративный материал, отражающий различное эмоциональное состояние людей, деятельность людей различных профессий; книги (художественные произведения, содержание которых отражает различные эмоциональные состояния людей); видеоматериалы, отражающие жизнь и деятельность детей в группе: на занятиях, на праздниках, различные эмоциональные состояния людей и их профессиональную деятельность; фланелеграф; магнитная доска; настольные ширмы; плоскостные деревянные, пластмассовые или картонные фигурки персонажей знакомых детям сказок; куклы (мальчик, девочка); набор кукол для пальчикового театра (кошка, мышка, медведь, лиса, собака и т.п.); куклы бибабо (заяц, мышка, кошка, собака, девочка, мальчик, бабушка, дедушка т.п.); рукавички разного цвета с изображениями мордочек знакомых животных (кошка, собака, зайчик, ежик, курица, лягушка, цыпленок, поросенок, козленок, утенок и т.п.); атрибуты для игры-драматизации (репка репки из папье-маше, домик-теремок); мягкие модули; костюмы, изображающие образы животных (курочка, собачка, кошка, мышка, заяц и др.); костюмы для сказочных персонажей (дед, баба, внучка, Золушка, принц, принцесса, Снегурочка и др.).

➤ **Примерный перечень оборудования и дидактического материала для сенсорного воспитания.**

Разноцветные флажки, ленточки, мяч, шары, тесьма, мешочки; коробки форм (разного вида); мячи: большие, средние и маленькие; разноцветные кубики, шарики, кирпичики (деревянные, пластмассовые); наборы дидактических игрушек: разнообразные матрешки (от трехместных до восьмиместных, яички и др.); пирамидки разного размера и разной конструкции; кубики-вкладыши; игрушки сюжетные: лошадки, кошечки, зайчики, медвежата, собачки, лягушки и др.; неваляшки разного размера (5); набор различных музыкальных инструментов: колокольчики; погремушки; бубен; маракасы, пианино, детский музыкальный центр, барабан, шарманка и др. магнитофон с аудиокассетами различных мелодий; пластмассовые кегли и шары; наборы различных муляжей: овощей, фруктов, грибов; корзины разной величины; мисочки, кувшины, бутылки, банки для раскладывания бус, шариков, мелких игрушек; лото-вкладыши; шарики и кубики с дырочками для надевания на пальцы, для соединения с помощью палки; коробки-вкладыши разных размеров; бочки-вкладыши; шароброс с шарами двух размеров; столики с втулками; тележки, машины разных размеров; лоточки для скатывания шариков; лотки для прокатывания автомобилей; набор «Достань колечко»; трубки прозрачные и непрозрачные с цветными пыжами и палочками; тележки со стержневыми и сюжетными



съемными фигурками, палочка с кольцом на конце и без него; внутренние и внешние трафареты, наборы различных досок Сегена; наборы специализированных деревянных панелей с разноцветными геометрическими фигурами; дорожки с различным покрытием (нашитые пуговицы, гладкая поверхность, меховая поверхность и т.п.); различные мешочки; мелкие игрушки, изображающие животных и их детенышей; Материалы М. Монтессори: «Розовая башня», «Коричневая лестница», «Красные штанги», «Блоки с цилиндрами-вкладышами», «Цветные цилиндры», «Геометрический комод», «Конструктивные треугольники», «Геометрические тела», «Тяжелые таблички», металлические (пластмассовые) вкладыши; наборы сыпучих материалов (горох, чечевица, речной песок, крупа); настольно-печатные игры (Детское лото, Детское домино).

➤ **Примерный перечень оборудования для формирования элементарных количественных представлений.**

Счетные лесенки (с двумя и тремя ступеньками); наборные полотна с двумя и тремя карманами; разноцветные пластмассовые ванночки, тазы, подносы различных размеров (большие, средние, маленькие); специальный стол для хранения и игр с сыпучими материалами; набор коробок для сыпучих материалов и сыпучие материалы: горох, фасоль, горох, чечевица, перловая крупа, манка, речной песок и т.п.; совочки, миски, ведра, флажки, цветы и т.п.; прозрачные емкости (пластмассовые бутылочки, стаканчики банки, пузырьки и т.д.); посуда разная: лейки, кувшины, миски, ложки, кастрюли разных размеров; формочки для песка (изображения цифр, овощей, фруктов, геометрических фигур и др.); штампы: цифры, геометрические фигуры, различные картинки) и штампельная подушка; емкость (по типу аквариума); предметы - орудия: сачки, сито, ковшики различных размеров (не менее 3-х) и т.п.; лейки; игрушечные удочки с магнитами; мелкие пластмассовые игрушки с магнитами (рыбки, шарики, лягушки и т.п.); натуральные предметы природы: желуди, ракушки, камешки различной величины; набор пуговиц разного размера (различных цветов); счетные полоски; мелкий счетный материал (грибы, елки, различные овощи, фрукты, кубики, шарики; сюжетные игрушки: мишки, ежи, белки, птички, кошки, собачки, лягушки и т.п.); наборы цифр от 1 до 5-и; плоские предметы и геометрические фигуры для раскладывания на наборном полотне и фланелеграфе (предметные изображения, изображения животных, фруктов, овощей, деревьев, цветов и др.); наборы полосок разные по длине; наборы лент и полосок разные по ширине; объемные и плоскостные модели домов разной величины; объемные и плоскостные модели елок разной величины; иллюстрации разных времен года и частей суток; карточки с изображением разных предметов (овощи, фрукты, животные, транспорт, геометрические изображения) от одного до 5 (например: яблоки- 1,2, 3, 4, 5 и др.); домино (детское) с изображением предметов и кружков; наборы геометрических фигур; палочки различной величины и т.п.

Муляжи овощей и фруктов натурального размера, выполненные из пластмассы, папье-маше и т.п.; плетеные и пластмассовые корзины различной величины; обручи разного размера); мячи разного размера и разного цвета (большие, средние и маленькие, легкие и тяжелые); гирлянды, бусы из форм разной величины и разного цвета (в разном сочетании: одной формы, одинакового размера, но разного цвета; две формы разного размера и одного цвета и т.п.); коробки-вкладыши разных размеров, бочки-вкладыши; коробки и ящики с отверстиями и соответствующими вкладышами геометрических форм; игрушки с крепящимися деталями, прищепки и основа для них (контур елки, круг-солнце,

основа для туловища бабочки, корзинка и др.); большая пирамида (размер 1 м) и др. игрушки. Материалы М. Монтессори: «Розовая башня», «Коричневая лестница», «Красные штанги», «Блоки с цилиндрами-вкладышами», «Цветные цилиндры», «Геометрический комод», «Конструктивные треугольники», «Геометрические тела», «Тяжелые таблички», металлические (пластмассовые) вкладыши.

*Настольно-печатные игры:* «Цвет и форма», «Бабочки и цветы», «Листья и божьи коровки», «Домино» (различные варианты на соотнесение по форме, цвету, величине и количеству), «Раз, два, три, сосчитай», «Где, чей домик?», «На что похожа эта фигура?», «Времена года» и другие настольно-печатные игры.

➤ **Перечень оборудования и дидактического материала по ознакомлению с окружающим и развитию речи.**

Детские книги; картинки с изображением различных предметов, игрушек, сказочных ситуаций и т.п.; иллюстративный материал, отражающий эмоциональный, бытовой, социальный, игровой опыт детей; иллюстрации разных времен года и частей суток; настольные театры из пластмассы, дерева или картона по народным и авторским сказкам «Курочка Ряба», «Репка», «Волк и семеро козлят», «Теремок», «Колобок», «Заюшкина избушка», «Рукавичка» (украинская), «Маша и медведь», «Кот, петух и лиса», «У солнышка в гостях» (словацкая), «Три медведя». Различные издания А. Барто, К. Чуковского, С.Маршака и др.; настольная и напольная ширмы; декоративные украшения (солнце, тучи, деревья, елки, дома и т.п.); наборы кукол для пальчикового театра (кошка, мышка, медведи различного размера, лиса, собака, петух, девочка, бабушка, дедушка и т.п.); куклы бибабо для сказок «Курочка Ряба», «Репка», «Волк и семеро козлят», «Теремок», «Колобок», «Заюшкина избушка», «Рукавичка» (украинская), «Маша и медведь», «Кот, петух и лиса», «У солнышка в гостях» (словацкая), «Три медведя» и др.; рукавички и перчатки с изображениями мордочек различных сказочных персонажей; атрибуты для игры-драматизации: макеты репки, домик-теремок, имитирующий деревянную и ледяную избушку, большая рукавица, большой короб и др.; образные игрушки: животные (кошка, собака, курочка, мышка, заяц, медведь, волк, лиса, дедушка, бабушка, девочка, мальчик, Дед Мороз, Снегурочка, Лесовичок, Снеговик и т.п.); настольно-печатные игры: по сказочным и игровым темам, «Иллюстрированные кубики», «Составь картинку» (разрезные картинки по содержанию сказок, с изображением различных предметов, ситуаций), «У нас порядок», «Расскажи сказку», «Сказки», «В мире сказки (игры-печатки) и другие разнообразные игры; картины из серии «Домашние животные», «Дикие животные», «Картины по сказкам», «Мы играем», «Времена года», различные картинки, выполненные в стиле коллажа; мольберт; фланелеграф; ширмы.

➤ **Примерный перечень материала и оборудования для изобразительной деятельности.**

*Лепка.*

Материалы для лепки: глина, цветное тесто (пат), пластилин; палочки разной длины и ширины для рисования на песке на прогулке; баки с плотно прилегающими крышками для хранения глины; кисти для росписи глиняных изделий; набор формочек для теста различной формы (круглые, квадратные, треугольные) и разной величины (большие, маленькие, мелкие, глубокие); тряпочки для обработки изделия; печатки разной формы для украшения вылепленного изделия; стеки разной формы; салфетки из ткани;

скалки разного размера; наглядный материал: овощи, фрукты, грибы (муляжи и натуральные); набор игрушек: куклы, животные, птицы, транспорт и др.; демонстративный материал: наборы открыток и иллюстраций к знакомым детям художественным произведениям, открытки с изображением русской росписи по дереву, русская керамика; предметы народного декоративно-прикладного искусства (дымковская игрушка, предметы с городецкой росписью, хохломской росписью), открытки с их изображением.

*Аппликация.*

Наборы цветной бумаги: разного сорта; набор щетинных кистей для работы с клеем; пластина (подкладка) для намазывания форм клеем; салфетки из ткани для прижимания форм к бумаге; ножницы с тупыми концами для вырезания форм; розетки для клея; подносы для форм; клей для аппликации; наглядный материал: овощи, фрукты, грибы (муляжи и натуральные); набор игрушек: куклы, животные, птицы, транспорт, рыбы, сказочные знакомы персонажи; наборы открыток и иллюстраций к знакомым детям художественным произведениям, открытки с изображением русской росписи по дереву, русская керамика; предметы народного декоративно-прикладного искусства (дымковская игрушка, предметы с городецкой росписью, хохломской росписью), открытки с их изображением.

*Рисование.*

Мольберты для рисования; доска настенная для рисования мелом, расположенная на доступном детям уровне; стенд для размещения детских рисунков; индивидуальные доски для рисования мелками, фломастерами; наборы белой бумаги различной плотности - гладкая, шершавая; наборы бумаги легко тонированных светлых оттенков - желтого, охры, оранжевого, голубого и т.д.); наборы белого и цветного мела, цветных карандашей, цветных фломастеров разной толщины, цветных восковых мелков; стаканчики для кисточек, для краски, фартуки, нарукавники подносы для выполнения поделок их глины, пластилина; наборы карандашей: волоконных разной толщины, угольные; наборы маркеров; наборы фломастеров; наборы цветных, восковых мелков; наборы красок: краска - гуашь, краска-акварель; кисточки круглые для рисования красками (среднего, маленького и большого размера); различные формы палитр и подставок для кистей; материалы для аппликации (цветная бумага разной плотности, ткани разного вида и цвета, природный материал); банки или стаканы для воды; салфетки из ткани, хорошо пропитывающие воду для осушения кисти после промывания; иллюстрации к литературным произведениям; наглядный материал: овощи, фрукты, грибы (муляжи и натуральные); набор игрушек: куклы, животные, птицы, транспорт и др.; демонстративный материал: наборы открыток и иллюстраций к знакомым детям художественным произведениям, открытки с изображением русской росписи по дереву, русская керамика; предметы народного декоративно-прикладного искусства (дымковская игрушка, предметы с городецкой и хохломской росписью), открытки с их изображением.

➤ **Примерный перечень оборудования, атрибутов и материалов для труда.**

Стеллаж для хранения предметов гигиены; зеркало; предметы гигиены: мыльницы, мыло, специальные щеточки для рук, жидкое мыло, зубная паста зубные щетки, футляры для зубных щеток, расчески (индивидуально для каждого ребенка); посуда; клеенки (индивидуальные пластиковые салфетки и салфетки из клеенки); фартуки, нарукавники (индивидуально для каждого ребенка); знаковые обозначения, символизирующие место

хранения предметов гигиены, предметов быта (картинки с изображением предметов и их контуров, геометрических форм) и т.п.; сюжетные игрушки (кукла, мишка, зайка и др.) и т.п.; детские наборы бытовых инструментов; разбрызгиватели воды; палочки для рыхления; детские ведра; щетки-сметки; лейки; клеенки; тазики; стеллаж для развешивания мелкого белья; прищепки; игрушки- копии бытовых приборов (пылесос, стиральная машина, миксер и т.п.); наборы цветной бумаги и картона разной плотности; клей, кисточки для клея, стаканчики под кисточки, тряпочки, досочки для работы с клеем; наборы природного материала (шишки, желуди, высушенные листья и цветы, плоды различных растений, соломка и др.); рамки Монтессори; дидактический материал с игрушками, имеющие различные способы застегивания: липучки, кнопки, пуговицы, крючки, молнии т.п. (напольный ковер с различными карманами, имеющие различные способы застегивания); комнатные растения с большими листьями; аквариум; кормушки (для рыб, для птиц и т.п.); рамки для детских работ; атрибуты для проведения ремонта детских книг; большие деревянные и пластмассовые иголки - с широким ушком; толстые нитки, шнуры; дыроколы; разделочные доски; формочки для теста (детские наборы) и др.; рамки Монтессори; бросовой материал (скорлупа, нитки, и т.п.); ткани различной фактуры; ножницы с закругленными концами; детские инструменты из дерева и пластмассы (молоток, отвертка, гаечный ключ и др.); грабли; лопаты; детские носилки; садовые совки; корзины с ручками; ручные цапки-«кошки»; деревянные лопаточки для очистки инвентаря.

➤ **Примерный перечень оборудования и дидактического материала для музыкального воспитания.**

Фортепиано; аккордеон или баян.

*Детские музыкальные инструменты:* металлофон, ксилофон, цитры, цимбалы или гусли, аккордеон детский «Мелодия – 2 (3)», «Симона», пилле, или чижик, или фаэмирояль, пианино (детские), арфа, триола, барабаны с разной высотой звучания, бубны, треугольники, маракасы, трещотка, кастаньеты, тарелки (детские). румба, свирели, дудки, рожки, мирлетон, флейты, или кларнеты, или саксофоны. Колотушка, бубенцы, коробочка.

*Игрушки-инструменты:* пианино, балалайка, гармошка, пятиступенчатая лесенка, проигрыватель с пластинками, звуковая книжка, звуковые картинки.

*Игрушки озвученные:* музыкальные книжка, молоточек, волчок, погремушка, парная шкатулка, игрушка с фиксированной мелодией (органчик, музыкальный ящичек, шкатулка).

*Учебно-наглядный материал:* портреты композиторов, демонстрационные картины по содержанию песен, пьес, для занятий по нотной грамотности, с изображением различных музыкальных инструментов, нотный стан, настольные дидактические игры: музыкальное лото, «до-ре-ми», «узнай по голосу», «Узнай, какой инструмент», «Найди маму», «Узнай бубенчик», «Выложи мелодию», «Найди и покажи», «Вертушка», «Домик-ширма», «Музыкальные карусель, телефон».

*Атрибуты и костюмы:* домик-декорация, карусель, флажки, султанчики, салюттики, вертушки, цветные ленты, цветы, рули, лошадки, вожжи, шапочки-маски, костюмы: национальные, карнавные. Детали костюмов: косыночки, сапожки, пояса с пряжкой, кокошники, фартучки, веночки, шапки-ушанки.

➤ **Перечень оборудования дидактический материал для развития движений.**

Гимнастическая стенка (3-4 полета): деревянная, металлическая; башня сборная (с приставной лестницей и скатом); башня малая (с набором досок разной длины и ширины); лесенка-стремянка двойная; кубы полые 40х40, 20х20; горка деревянная; лианы разные; мостик-качалка; доска ребристая; скамейки гимнастические длиной 2,5 м.; доска с подставками; бревна разные: положенное на землю, на подставках; мягкие модули и дуги для подлезания (высота 60,50,40 см.); гимнастический снаряд для прыжков (для стойки, шнур с грузом на концах, резиновая дорожка, гимнастический мат, гимнастический мостик); мишени разные; мячи резиновые: 20-25, 10-12, 6-8 см.; мячи: волейбольные, надувные большие, набивные (вес 800-1000 г); обручи: круглые 55-60 см, плоские – 100 см.; палки гимнастические 75-80, 300 см; шнуры: короткие («косичка») - 75-80 см, длинные – 15 м.; скакалки: короткие – 120-150 см; длинные – 3 м.; флажки разноцветные; мешочки с песком: для метания – 150-200 г, для равновесия – 400 г.; сетка волейбольная; баскетбольные щит, корзина; ракетки, мячи, стол для настольного тенниса; ракетки и воланы для игры в бадминтон; кегли; городки; серсо; кольцобросы разные; велосипеды детские (трех-, двухколесные); лыжи (детские 2-3 разм, для воспитателя); санки детские; качели; качалки; карусели; палочки, длина 35 см.; ленты разноцветные: короткие 50-60 см, длинные 110-115 см; мягкие модули: палатка, различные формы; сухой бассейн с пластмассовыми шариками; ковровая дорожка, ковер; дорожка со следами; игольчатая дорожка; магнитофон с аудиокассетами различных мелодий; палатка из мягких модулей; корзины; детский батут; дорожки с различным покрытием (нашитые пуговицы, гладкая поверхность, меховая поверхность и т.п.); раздвигающаяся дорожка из кубов.

Программа предусматривает необходимость в специальном оснащении и оборудовании для организации образовательного процесса с детьми -инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья.

### **3.2 Кадровые условия реализации Программы**

Для реализации Программы образовательная организация должна быть укомплектована квалифицированными кадрами, в т. ч. руководящими, педагогическими, учебно-вспомогательными, административно-хозяйственными работниками.

Программа предоставляет право образовательной организации самостоятельно определять потребность в педагогических работниках и формировать штатное расписание по своему усмотрению, исходя из особенностей реализуемых образовательных программ дошкольного образования, контекста их реализации и потребностей.

Согласно ст. 13 п. 1. Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» образовательная организация вправе реализовывать Программу как самостоятельно, так и посредством сетевых форм реализации. Следовательно, в реализации Программы может быть задействован кадровый состав других организаций, участвующих в сетевом взаимодействии с образовательной организацией.

Согласно ФГОС ДО реализация Программы осуществляется педагогическими работниками в течение всего времени пребывания воспитанников в детском саду.

Норматив расчета количества обучающихся с ОВЗ/инвалидов на ставку специалиста осуществляется на основании ст. 28 ФЗ-273, ФГОС ДО и Приказа Минобрнауки России от 30 августа 2013 г. N 1014 г. «Об утверждении Порядка

организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования». Квалификация педагогических работников должна соответствовать квалификационным характеристикам, установленным в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих (раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»).

Для преодоления задержки психического развития в группе компенсирующей направленности работает учитель-дефектолог (олигофренопедагог). При наличии нарушений речевого развития, подтвержденного в заключении ПМПК, в работу по коррекции речи включается учитель-логопед. Оба специалиста должны иметь высшее дефектологическое образование без предъявления требований к стажу работы.

Психолого-педагогическое сопровождение обеспечивает специальный психолог или педагог-психолог (с соответствующим высшим образованием) из расчета трех-четырёх групп на одного специалиста.

Дошкольнику с ЗПР предоставляется услуга ассистента в случае, если такое специальное условие прописано в заключении ПМПК.

Повышение педагогической компетентности осуществляется за счет курсов повышения профессиональной квалификации, системы непрерывного образования, в которой предусмотрены различные формы повышения квалификации (конференции, семинары, мастер-классы, вебинары, стажировочные площадки, самообразование, взаимопосещение и другое).

В педагогическом коллективе должен поддерживаться положительный микроклимат, который является дополнительным стимулом для слаженной и скоординированной работы сотрудников, повышения квалификации, распространения передового опыта работы и внедрения последних научных достижений.

Непосредственную реализацию коррекционно-образовательной программы осуществляют следующие педагоги под общим руководством методиста (старшего воспитателя):

- учитель-дефектолог (ведущий специалист),
- учитель-логопед,
- педагог-психолог,
- воспитатель,
- инструктор по ФИЗО,
- музыкальный руководитель.

На основании заявлений родителей может быть организовано дополнительное образование. Наиболее целесообразны для детей с ЗПР занятия по дополнительной программе ритмикой, танцами, театрализованной и изобразительной деятельностью, плаванием.

*Методист (старший воспитатель)* обеспечивает организацию воспитательно-образовательного процесса в детском саду в соответствии с образовательной программой дошкольной образовательной организации, обеспечивает организацию деятельности специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ЗПР, обеспечивает повышение профессиональной компетенции педагогов, а также организует взаимодействие с консилиумом образовательной организации, семьями детей с ЗПР и различными социальными партнерами.

*Учитель-дефектолог* для осуществления эффективного коррекционного обучения детей с задержкой психического развития должен обладать высоким уровнем профессиональных компетенций и личностных качеств:

- знать клинико-психологические особенности детей с ЗПР и их образовательные потребности;
- владеть методами психолого-педагогической диагностики и коррекции;
- уметь отбирать содержание и методы образовательной деятельности по профессиональной коррекции недостатков развития у дошкольников разных возрастных групп;
- учитывать индивидуальные особенности детей;
- обладать личностными качествами, обеспечивающими полноценную коммуникацию с детьми, отстающими в психоречевом развитии, имеющими особенности поведения и деятельности;
- обладать высоким уровнем коммуникативной и речевой культуры;
- уметь устанавливать коллегиальные взаимоотношения с врачами, психологами, учителями общеобразовательных учреждений, членами ПМПК для выработки оптимальных условий коррекции нарушений развития у детей;
- осознавать свою личную профессиональную ответственность при интерпретации результатов педагогической диагностики и проектировании собственной профессиональной деятельности.

*Учитель-дефектолог* несет ответственность за реализацию задач и уровень коррекционно-развивающей работы с детьми, направляет и координирует деятельность членов педагогического коллектива группы. Он осуществляет:

- психолого-педагогическое изучение детей в начале, в середине и в конце учебного года; составляет развернутые психолого-педагогические характеристики детей; оформляет диагностико-эволюционные карты;
- на основе анализа результатов обследования и с учетом программных требований осуществляет планирование работы, составляет рабочую программу;
- проводит анализ динамики развития каждого ребенка и текущий мониторинг в процессе коррекционно-развивающего обучения;
- взаимодействует со специалистами консилиума образовательной организации при определении образовательного маршрута; для получения дополнительных рекомендаций по работе с воспитанником с ОВЗ (особенно в условиях инклюзии);
- организует работу с родителями: проводит групповые и индивидуальные консультации, родительские собрания, открытые занятия.

Для того, чтобы грамотно организовывать работу с семьей воспитанника педагогу необходимо знать психологию семьи, условия ее социально-культурного развития, понимать жизненные приоритеты и ценности ее членов.

*Учитель-дефектолог* работает с детьми ежедневно в утренний отрезок времени. Его занятия включаются в расписание непосредственной образовательной деятельности. *Учитель-дефектолог* реализует следующие направления:

- формирование целостного представления о картине мира с учетом возрастных и специфических особенностей развития детей с ЗПР;
- формирование элементарных математических представлений;
- проводит занятия, направленные на развитие коммуникации и связной речи, подготовку к обучению элементарной грамоте.

Особое внимание уделяется формированию элементарных математических представлений. На всех занятиях проводится работа по развитию базовых психических функций и мышления, по преодолению недостатков планирования собственной деятельности и самоконтроля.

Учитель-дефектолог также проводит индивидуальные и индивидуально-подгрупповые занятия (с 2-3 детьми), решая задачи профилактики и коррекции недостатков эмоционально-волевой сферы, познавательного и речевого развития, формирования общей структуры деятельности у детей с ЗПР.

С каждой группой детей работают **2 воспитателя**, каждый имеет среднее профессиональное или высшее профессиональное образование с обязательным повышением квалификации в области оказания помощи детям с задержкой психического развития в объеме не менее 144 часов.

Воспитатели реализуют задачи образовательной Программы в пяти образовательных областях, при этом круг их функциональных обязанностей расширяется за счет:

- участия в мониторинге освоения Программы (педагогический блок),
- адаптации рабочих программ и развивающей среды к образовательным потребностям воспитанников с ОВЗ;
- совместной со специалистами реализацией задач коррекционно-развивающего компонента программы в рамках своей профессиональной компетенции.

Задачи коррекционно-развивающего компонента программы воспитатели реализуют в процессе режимных моментов, совместной с детьми деятельности и самостоятельной деятельности детей, проведении групповых и подгрупповых занятий, предусмотренных расписанием непосредственной образовательной деятельности. Воспитатель по согласованию со специалистом проводит индивидуальную работу с детьми во второй половине дня (в режиме дня это время обозначается как «развивающий час»). В это время по заданию специалистов (учителя-дефектолога и логопеда) воспитатель планирует работу, направленную на развитие общей и мелкой моторики, сенсорных способностей, предметно-практической и игровой деятельности, закрепляются речевые навыки. Работа организуется в форме игры, практической или речевой деятельности, упражнений.

*Учитель-логопед* совместно с учителем-дефектологом осуществляют работу в образовательной области «*Речевое развитие*», а другие педагоги подключаются и планируют образовательную деятельность в соответствии разделами адаптированной программы и рекомендациями специалистов. Основная функция логопеда - коррекция недостатков фонематической, произносительной и лексико-грамматической сторон речи во время непосредственно образовательной деятельности, совместной деятельности с ребенком и в процессе индивидуальных занятий.

Учитель-логопед и учитель-дефектолог распределяют задачи работы в области «Речевое развитие». Наиболее целесообразно в младшей и средней группах большую часть речевых задач поручить учителю-дефектологу. В старшем дошкольном возрасте (в большинстве случаев) необходимо активное подключение учителя-логопеда. Он работает с малыми подгруппами и индивидуально по преодолению недостатков звукопроизношения и слоговой структуры слова, обогащению лексического запаса, формированию грамматического строя речи. Совместно с учителем-дефектологом решает задачи развития связной речи и подготовки к обучению грамоте. Однако, в зависимости



от образовательных условий конкретной образовательной организации, задачи работы учителя-дефектолога и учителя-логопеда могут быть распределены иначе.

*Педагогу-психологу* отводится особая роль. Он осуществляет психопрофилактическую, диагностическую, коррекционно-развивающую, консультативно-просветительскую работу. Обязательно включается в работу ППк (консилиума), привлекается к анализу и обсуждению результатов обследования детей, наблюдению за их адаптацией и поведением. При поступлении детей с ЗПР в группы компенсирующей или комбинированной направленности педагог-психолог участвует в обследовании каждого ребенка, осуществляя скрининг-диагностику для выявления детей, нуждающихся в специальной психологической помощи. Психологическая диагностика направлена на выявление негативных личностных и поведенческих проявлений, на определение факторов, препятствующих развитию личности ребенка, выявление «зоны ближайшего развития», определение способности к ориентации в различных ситуациях жизненного и личностного самоопределения. Как правило, в специальной психологической помощи нуждаются дети, испытывающие трудности в период адаптации, с повышенным уровнем тревожности, с поведенческими нарушениями, у которых отклонения затрагивают преимущественно эмоционально-личностную сферу. Такие воспитанники включаются в малые группы для проведения психокоррекционных занятий. Сложность психологической структуры задержки психического развития в дошкольном возрасте обуславливает широкий спектр задач коррекционной работы с детьми. Учитывая то, что учитель-дефектолог в своей работе основное внимание уделяет развитию познавательной сферы детей, психологу основной акцент следует сделать на коррекции недостатков эмоционально-волевой сферы, формировании произвольной регуляции поведения, коммуникации, развитии социальных компетенций и представлений, межличностных отношений. Таким образом, в коррекционной работе психолога приоритеты смещаются на эмоционально-личностную сферу. Перед психологом стоят задачи преодоления недостатков социально-коммуникативного развития, гармонизации внутреннего мира ребенка, оказания психологической помощи детям и их родителям.

Откликаясь на запросы педагогов и родителей, педагог-психолог проводит дополнительное обследование детей и разрабатывает соответствующие рекомендации, осуществляет консультирование родителей и педагогов. По их запросу проводится индивидуальная психопрофилактическая и коррекционная работа.

Важным направлением в деятельности педагога-психолога является консультирование и просвещение педагогов и родителей в вопросах, касающихся особенностей развития детей с ЗПР, причин их образовательных трудностей, а также обучение родителей и педагогов методам и приемам работы с такими детьми, на вовлечение родителей в педагогический процесс.

На этапе подготовки к школе педагог-психолог определяет состояние параметров психологической готовности к школе, совместно с членами ППконсилиума разрабатывает рекомендации для педагогов и родителей относительно образовательного маршрута ребенка.

Таким образом, учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог реализуют следующие *профессиональные функции*:

- *диагностическую*: проводят психолого-педагогическое обследование, выявляют и определяют причину той или иной трудности с помощью комплексной диагностики; оформляют диагностико-эволюционную карту;

- *проектную*: на основе реализации принципа единства диагностики и коррекции разрабатывают Программу коррекционной работы для группы и для каждого ребенка;
- *сопровождающую, коррекционно-развивающую*: реализуют Программу как в работе с группой, так и индивидуально;
- *мониторинговую, аналитическую*: анализируют результаты реализации групповых и индивидуальных программ коррекции и корректируют их содержание на каждом этапе;

Особую роль в реализации коррекционно-педагогических задач принадлежит *инструктору по физической культуре и музыкальному руководителю*. Это связано с тем, что психомоторное развитие детей с ЗПР имеет ряд особенностей. Большинство из них отстают по показателям физического развития, у них замедлен темп формирования двигательных навыков и качеств, многие дети соматически ослаблены. Инструктор по физической культуре проводит работу по развитию общей и мелкой моторики, координационных способностей, развитию правильного дыхания, координации речи и движения.

Музыкальный руководитель обеспечивает развитие темпа, ритма, мелодики, силы и выразительности голоса, развитие слухового восприятия.

В инклюзивных формах образования - при включении в Группу детей с ограниченными возможностями здоровья - также могут быть привлечены дополнительные педагогические работники, имеющие соответствующую квалификацию.

Необходимым условием качественной реализации Программы является ее непрерывное сопровождение педагогическими и учебно-вспомогательными работниками в течение всего времени ее реализации в Организации или в Группе. Тесное *взаимодействие* педагогического состава является важнейшим условием эффективности коррекционного образования.

#### ***Распределение педагогических функций при реализации задач каждой образовательной области в соответствии с ФГОС ДО***

В реализации задач образовательной области *«Познавательное развитие»* участвуют учитель-дефектолог, воспитатели, педагог-психолог, учитель-логопед. Воспитатели, учитель-дефектолог и педагог-психолог работают над развитием любознательности и познавательной мотивации, формированием познавательной деятельности. Важным направлением является формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов, об особенностях природы нашей планеты, о многообразии стран и народов мира; ведется работа по формированию элементарных математических представлений. Решение задач познавательного характера способствует развитию высших психических функций, стимулирует развитие воображения и творческой активности.

Специалисты помогают воспитателям выбрать адекватные методы и приемы работы с учетом индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребенка на каждом этапе коррекционного воздействия.

Задачи в области *«Социально-коммуникативное развитие»* решают и воспитатели, и специалисты. Воспитатели реализуют задачи Программы в ходе режимных моментов, в специально организованных образовательных ситуациях и беседах, в коммуникативной и игровой деятельности детей, при взаимодействии с родителями.

Педагог-психолог способствует адаптации и социализации детей с ОВЗ в условиях детского сада. Особое внимание уделяет развитию эмоционально-волевой сферы и становлению самосознания.

Учитель-дефектолог и учитель-логопед также активно включают в свою деятельность задачи из этой области: создают коммуникативные ситуации, включают в планы темы, способствующие социальному развитию, например, тема «Моя семья».

В образовательной области *«Художественно-эстетическое развитие»* принимают участие воспитатели, музыкальный руководитель и учитель-логопед, осуществляющий часть работы по логопедической ритмике.

Работу в образовательной области *«Физическое развитие»* осуществляют инструктор по физическому воспитанию и инструктор по лечебной физкультуре (если заключен договор с поликлиникой) при обязательном подключении всех остальных педагогов и родителей дошкольников. Все задачи области *«Физическое развитие»* адаптированы к образовательным потребностям детей с ЗПР.

Важным условием, обеспечивающим эффективность коррекционной работы, является *взаимодействие с родителями воспитанников* по вопросам реализации образовательной программы и вопросам коррекции эмоционально-волевых, речевых и познавательных недостатков развития детей с ЗПР.

Чтобы обеспечить единство в работе всех педагогов и специалистов, можно предложить следующую модель их взаимодействия:

1. *Воспитатели совместно с учителем-дефектологом, учителем-логопедом и педагогом-психологом изучают особенности психоречевого развития и освоения основной общеобразовательной программы.* Педагогическим коллективом группы обсуждаются достижения и образовательные трудности детей, намечаются пути коррекции.

2. *Совместно изучается содержание ПрООП ДО для детей с ЗПР и разрабатывается собственная АООП для образовательной организации (группы) или АОП для индивидуального сопровождения ребенка с ЗПР в условиях инклюзии.*

Специалисты должны знать содержание не только тех разделов программы, по которым они непосредственно проводят работу, но и тех, по которым работает воспитатель. В свою очередь воспитатели должны знать содержание тех видов деятельности, которые осуществляют специалисты.

3. *Совместно готовятся и проводятся праздники, развлечения, тематические и интегрированные мероприятия.* Чтобы все возможности детей были раскрыты, реализованы, над их подготовкой должен работать весь педагогический коллектив совместно с музыкальным руководителем.

4. *Педагогический коллектив тесно взаимодействует с родителями воспитанников (законных представителей).*

Основная задача педагогов в работе с родителями – помочь им стать заинтересованными, активными и действенными участниками образовательного и коррекционно-развивающего процесса. Педагоги разъясняют родителям необходимость ежедневного общения ребенком в соответствии с рекомендациями, которые дают специалисты.

Достижение эффективности в коррекционно-развивающей работе возможно за счет взаимодействия всех участников педагогического процесса и в совместном решении образовательных, воспитательных и коррекционных задач.

Единообразие подходов к работе с детьми, преобладание в требованиях, а также в содержании и методах коррекционной, учебной и воспитательной работы, комплексность и многообразие средств развития детей и преодоления имеющихся у них недостатков, использование ведущего вида деятельности – залог успеха в работе.

Одним из основных документов, регламентирующих деятельность педагога, является его рабочая программа, в которой он определяет наиболее оптимальные и эффективные для определенной группы детей содержание, формы, методы и приемы организации образовательной и коррекционной деятельности. Рабочая программа является неотъемлемой частью АООП ДО. Каждый педагог разрабатывает рабочую программу для работы с группой детей и АОП, содержащую программу коррекции для каждого ребенка, а также индивидуальный образовательный маршрут для каждого ребенка с ОВЗ.

Учитывая сложную психологическую структуру задержки психического развития в дошкольном возрасте, полиморфный состав воспитанников, педагоги должны быть подготовлены к творческой деятельности, предполагающей изучение специальной научной и методической литературы, быть готовыми экспериментировать, выбирать наиболее адекватные методы работы с детьми, отбирать содержание образовательной деятельности с учетом индивидуально-психологических особенностей детей.

***Психолого-педагогический консилиум (ППк)***, который создается в образовательной организации, выполняет организационно-управленческую функцию и координирует деятельность участников коррекционно-педагогического процесса. Его главные задачи: защита прав и интересов ребенка; углубленная диагностика по проблемам развития; выявление групп детей, требующих особого внимания специалистов; консультирование всех участников образовательного процесса. Консилиум можно рассматривать как механизм психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в образовательной организации. Консилиум разрабатывает и утверждает индивидуальные АОП и образовательные маршруты, отслеживает их выполнение. Выполняет консультативные функции, а также служит для повышения компетенции педагогических кадров, работающих с детьми с ОВЗ.

Программа коррекционной работы обсуждается и утверждается участниками ППк. ППк также обеспечивает обсуждение промежуточных результатов реализации программы коррекционной работы, анализирует динамику развития детей, корректирует содержание коррекционно-развивающих программ, формы работы, используемые технологии, разрабатывает рекомендации для дальнейшей работы педагогов. ППк тесно взаимодействует с ПМПк и семьями воспитанников.

### **3.3 Режим и распорядок дня**

Организация деятельности группы с детьми с расстройством аутистического спектра может модифицироваться в соответствии с динамикой развития ситуации в группе.

При планировании работы необходимо учитывать баланс между спокойными и активными занятиями, занятиями в помещении и на воздухе, индивидуальными занятиями, работой в малых и больших группах, структурированным и неструктурированным обучением. При реализации программ целесообразно использовать

разные формы активности детей в малых группах и в целом в группе, разноуровневые задания, учитывать индивидуальные особенности детей.

При организации режима следует учитывать рекомендации СанПин, направленность групп, которые функционируют в дошкольной организации для детей с РАС, а также региональные рекомендации специалистов в области охраны укрепления здоровья детей. При этом учитывается режим функционирования групп: 12 часовой, 24 часовой или группы кратковременного пребывания.

Для детей с РАС весьма важно, чтобы режим дня был логичным, стабильным и повторяющимся. Организация распорядка дня основывается на определенном рациональном чередовании отрезков бодрствования, сна, питания и проведения занятий.

Основные режимные моменты – прием пищи, укладывание детей спать и пробуждение – должны проходить без спешки, в спокойном темпе. Для каждой возрастной группы педагоги формируют распорядок дня, ориентированный во времени в соответствии с режимом пребывания детей в детском саду, рекомендациями местных медиков к педагогической нагрузке детей, особенностями контингента группы и т.д.

Спецификой организации занятий с детьми с РАС является комплексный, концентрический подход и частая смена видов деятельности, так как при смене объектов и видов деятельности внимание ребенка снова привлекается, что дает возможность продуктивно продолжать занятие. По мере обучения количество времени на каждый вид детской деятельности увеличивается. При этом длительность произвольного сосредоточения у детей данной категории чрезвычайно мала. Следовательно, включение в одно занятие нескольких видов деятельности позволяет педагогу более гибко учитывать психофизиологические возможности детей. И – как следствие – на фоне высокой частоты, интенсивности и повторяемости отработываемый способ действия формируется эффективнее. Поэтому все занятия носят комплексный характер. В расписании занятий обозначены составляющие каждого комплекса. При планировании педагоги выделяют задачи каждого вида занятий. Так, например, в расписании дано «Социально-коммуникативное развитие и развитие речи» - педагоги планируют задачи по социально-коммуникативному развитию – формирование невербальных средств общения, а также определяют задачи по подразделу «Развитие речи» - формирование у детей понимания речевой инструкции, умений фиксировать взгляд на артикуляционном аппарате взрослого, подражать голосовым реакциям.

Продолжительность занятий четко зависит от возраста детей и от их ситуативного психо-эмоционального состояния. На первом и втором году обучения продолжительность занятий не может превышать 7-10 минут. На третьем году обучения дети могут заниматься на протяжении 10-15 минут. На четвертом – пятом году жизни дети активно взаимодействуют со взрослым от 15 до 20-25 минут. Старшие дошкольники с РАС при грамотной организации занятия с использованием педагогического охранительного режима могут заниматься 25-30 минут. В подготовительной к школе группе дети могут быть активны на протяжении 35 минут.

Как правило, в первой половине дня занятия учителя-дефектолога и воспитателя проходят по подгруппам и в параллели. Половина детей занимается с учителем-дефектологом, половина – в то же самое время с воспитателем. Позже педагоги меняются подгруппами. Затем воспитатель организует детей на прогулку, а учитель-дефектолог проводит индивидуальные занятия или занятия в малой группе (2 – 3 ребенка). К этому же процессу может подключаться и учитель – логопед.

Режим дня включает основные режимные моменты:

**Режим дня  
для детей дневных группы**

1.	Утренний приём детей (игры, общение, наблюдения, индивидуальная работа)	7.30 – 8.00
2.	Утренняя гимнастика, игры, дежурство	8.00 – 8.10
3.	Игровая деятельность детей, трудовые поручения, самостоятельная деятельность	8.10-8.25
4.	Подготовка к завтраку, завтрак	8.25 – 8.50
5.	Подготовка к образовательной деятельности, непосредственная образовательная деятельность (фронтальные занятия)	8.50 – 10.00
6.	Подготовка ко 2-му завтраку. 2-й завтрак	9.50 – 10.00
7.	Непосредственная образовательная деятельность (фронтальные занятия)	10.10-10.35
8.	Подготовка к прогулке, прогулка (игры, наблюдения, труд)	10.35-12.35
9.	Возращение с прогулки, гигиенические процедуры	12.35-12.45
10.	Подготовка к обеду, обед	12.45-13.05
11.	Подготовка ко сну. Дневной сон	13.05– 15.00
12.	Постепенный подъем, гимнастика пробуждения, воздушные и водные процедуры	15.00 – 15.15
13.	Подготовка к полднику, полдник	15.15 – 15.30
14.	Индивидуальные занятия. Игры, самостоятельная деятельность. Чтение художественной литературы	15.30 – 16.30
15.	Подготовка к прогулке, прогулка. Индивидуальные занятия. Уход детей домой.	16.30 – 18.30

**Режим дня**

### для детей круглосуточных групп

1.	Подъём, утренний туалет	7.30 – 8.00
2.	Утренняя гимнастика, игры, дежурство	8.00 – 8.30
3.	Подготовка к завтраку, завтрак	8.30 – 8.55
4.	Непосредственная образовательная деятельность	9.00 – 10.00
5.	2-й завтрак	10.00 – 10.15
6.	Подготовка к прогулке, прогулка (игры, наблюдения, труд)	10.15 -12.15
7.	Возвращение с прогулки	12.15 - 12.25
8.	Подготовка к обеду, обед	12.30– 13.00
9.	Подготовка ко сну, дневной сон	13.00 – 15.00
10.	Постепенный подъем, гимнастика после сна, воздушные и водные процедуры	15.00 – 15.25
11.	Подготовка к полднику, полдник	15.25 – 15.45
12.	Индивидуальные занятия. Игры, самостоятельная деятельность. Чтение художественной литературы	15.45 – 16.30
13.	Подготовка к прогулке, прогулка	16.30 – 17.30
14.	Возвращение с прогулки	17.30 - 17.45
15.	Свободная деятельность детей.	17.45-18.15
	Подготовка к ужину, ужин	18.15– 18.30
16.	Чтение художественной литературы, игры.	18.30 – 20.00
17.	2- ужин	20.00 – 20.10
18.	Гигиенические процедуры, подготовка ко сну	20.10 - 20.30
19.	Укладывание, ночной сон	20.30-07.30

### 3.4. Финансовые условия реализации Программы

Федеральный государственный образовательный стандарт четко определяет, что реализация образовательной программы осуществляется в полной мере лишь в условиях, соответствующих предъявляемых к ним требованиям. Финансовое обеспечение реализации программы осуществляется на основе нормативов обеспечения государственных гарантий реализации прав на получение общедоступного и бесплатного дошкольного образования, определяемых органами государственной власти субъектов Российской Федерации, обеспечивающих реализацию программы в соответствии со ФГОС дошкольного образования.

Статус дошкольницы с ОВЗ (ЗПР) определяется на основании заключения ПМПК, поэтому для такого ребенка определяется специальное финансирование на основании ведомственного перечня государственных услуг (работ), оказываемых (выполняемых) государственными организациями.

Финансовое обеспечение реализации адаптированной основной общеобразовательной программы дошкольного образования, разработанной для детей с задержкой психического развития, осуществляется в соответствии с потребностями Организации на осуществление всех необходимых расходов на обеспечение конституционного права на бесплатное и общедоступное дошкольное образование с учетом направленности группы, режима пребывания детей в группе, возрастом воспитанников и прочими особенностями реализации Программы. Дополнительно при определении потребностей в финансовом обеспечении учитывается тип Организации, в зависимости от которого определяются гарантии по среднему уровню заработной платы педагогических работников в соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 года №597<sup>1</sup> и методическими рекомендациями по реализации полномочий органов государственной власти субъектов Российской Федерации по финансовому обеспечению оказания государственных и муниципальных услуг в сфере дошкольного образования, письмом Министерства образования и науки РФ от 01.10.2013 №08-1408.

Объем финансового обеспечения реализации Программы определяется исходя из Требований к условиям реализации примерной основной общеобразовательной программы дошкольного образования ФГОС ДО для детей с ЗПР и должен быть достаточным и необходимым для осуществления Организацией:

- расходов на оплату труда работников, реализующих Программу, в том числе педагогических работников, дополнительно привлекаемых для реализации адаптированной основной общеобразовательной программы для детей с задержкой психического развития в количестве, необходимом для качественного педагогического сопровождения указанной категории детей;

- расходов на средства обучения, включая средства обучения, необходимые для организации реализации адаптированной основной общеобразовательной программы для детей с задержкой психического развития, соответствующие материалы, в том числе приобретение учебных изданий в бумажном и электронном видах, дидактических материалов, аудио- и видеоматериалов, средств обучения, в том числе материалов, оборудования, спецодежды, игр и игрушек, электронных образовательных ресурсов, необходимых для организации всех видов образовательной деятельности и создания развивающей предметно-пространственной среды (в том числе специальных для детей с ОВЗ и детей-инвалидов), приобретения обновляемых образовательных ресурсов, в том числе расходных материалов, подписки на актуализацию электронных ресурсов, пополнение комплекта средств обучения и подписки на техническое сопровождение деятельности средств обучения, спортивного, оздоровительного оборудования, инвентаря, оплату услуг связи, в том числе расходов, связанных с подключением к информационной сети Интернет;

- расходов, связанных с дополнительным профессиональным образованием педагогических работников по профилю их педагогической деятельности;

- иных расходов, связанных с реализацией Программы, в том числе необходимых для организации деятельности Организации по реализации программы (включая приобретение услуг, в том числе коммунальных).

---

<sup>1</sup> В соответствии с требованиями части 3 статьи 99 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ.



Финансовое обеспечение государственных гарантий на получение гражданами общедоступного и бесплатного дошкольного образования за счет средств соответствующих бюджетов бюджетной системы Российской Федерации в государственных и муниципальных образовательных организациях осуществляется на основе нормативных затрат на оказание образовательных услуг, обеспечивающих реализацию Программы в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования.

При осуществлении финансового обеспечения реализации Программы в негосударственных организациях посредством предоставления субсидий на возмещение затрат используются нормативы финансирования дошкольного образования, определяемые органами государственной власти субъектов Российской Федерации, которые не включают расходы на содержание недвижимого и особо ценного движимого имущества, коммунальные расходы.

Финансовое обеспечение реализации Программы в государственных и муниципальных организациях осуществляется с учетом распределения полномочий по обеспечению государственных гарантий прав граждан на получение общедоступного и бесплатного дошкольного образования между отдельными уровнями власти.

Финансовое обеспечение реализации Программы в бюджетном и/или автономном образовательном учреждении осуществляется исходя из нормативных затрат на основе государственного (муниципального) задания учредителя на оказание государственных (муниципальных) услуг по реализации Программы в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта по каждому виду и направленности образовательных программ с учетом форм обучения в соответствии с ведомственным перечнем услуг.

В случае реализации Программы в казенном образовательном учреждении учредитель обеспечивает финансирование его деятельности на основе распределения бюджетных ассигнований по смете с учетом объемов доходов от приносящей доход деятельности.

При составлении проектов бюджетов для планирования бюджетных ассигнований на оказание муниципальных услуг по реализации Программы, составлении бюджетной сметы казенного учреждения, а также для определения объема субсидий на выполнение государственных (муниципальных) заданий бюджетным и /или автономным учреждением должны учитываться нормативы финансирования, определяемые органами государственной власти субъектов Российской Федерации, в соответствии с которыми местным бюджетам предоставляются субвенции на обеспечение государственных гарантий реализации прав на получение общедоступного и бесплатного дошкольного образования в муниципальных образовательных организациях.

Государственное (муниципальное) задание учредителя на оказание государственных (муниципальных) услуг по реализации Программы должно обеспечивать соответствие показателей объемов и качества предоставляемых образовательными учреждениями данных услуг размерам средств соответствующих бюджетов бюджетной системы Российской Федерации, направляемых на эти цели.

Показатели, характеризующие выполнение государственного (муниципального) задания учредителя на оказание государственных (муниципальных) услуг по реализации Программы, должны учитывать требования ФГОС ДО к условиям реализации Программы,

а также особенности реализации Программы в отношении детей с задержкой психического развития.

В соответствии с дополнительными расходными обязательствами органов местного самоуправления и субъектов Российской Федерации финансовое обеспечение Программы может включать расходы, связанные с организацией подвоза обучающихся к образовательным организациям и обеспечением сетевой реализации Программы.

Финансовое обеспечение организации реализации Программы в государственных и муниципальных образовательных организациях в части расходов на приобретение коммунальных услуг и содержание зданий осуществляется за счет средств учредителей указанных организаций.

В соответствии с требованиями ФГОС ДО при расчете нормативных затрат на оказание услуг по реализации Программы должны учитываться потребности в рабочем времени педагогических работников организаций на выполнение всех видов работ в рамках реализации Программы, а также расходы на создание соответствующей предметно-пространственной среды, в том числе расходы на приобретение средств обучения, учебных пособий. При реализации Программы примерные нормативные затраты определяются отдельно для различных возрастов детей, типов населенных пунктов, направленностей и режимов групп, в которых реализуется Программа.

В отличие от расчета нормативных затрат на оказание государственной (муниципальной) услуги по реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования, при определении нормативных затрат на реализацию адаптированной для детей с задержкой психического развития основной общеобразовательной программы дошкольного образования необходимо учитывать следующие потребности в дополнительном финансовом обеспечении при ее реализации:

- необходимость увеличения относительной (доля ставки) нагрузки на воспитателей компенсирующих групп для детей с задержкой психического развития, а также групп комбинированной направленности (общеразвивающих групп с включением детей с задержкой психического развития), в связи с тем, что приказом Минобрнауки России от 22.12.2014 №1601 воспитателям, непосредственно осуществляющим обучение, воспитание, присмотр и уход за обучающимися (воспитанниками) с ограниченными возможностями здоровья, установлена норма часов педагогической работы в неделю за ставку заработной платы в размере 25 часов;

- необходимость привлечения дополнительных педагогических работников для сопровождения детей с задержкой психического развития;

- необходимость уменьшения числа детей в компенсирующих группах:

- для детей в возрасте до 3-х лет – до 6 человек;

- для детей в возрасте старше 3-х лет – до 10 человек;

- необходимость уменьшения числа детей в группах комбинированной направленности:

- для детей в возрасте до 3-х лет – до 10 человек, в том числе не более 3-х детей с задержкой психического развития;

- для детей в возрасте старше 3-х лет – до 18 человек, в том числе не более 5-ти детей с задержкой психического развития;

- необходимость приобретения дополнительных средств обучения, в которых нуждаются дети с задержкой психического развития при освоении образовательной программы.

Дополнительно, в случае, если установлены надбавки к оплате труда для педагогических работников, непосредственно осуществляющих обучение, воспитание, присмотр и уход за обучающимися (воспитанниками) с ограниченными возможностями здоровья, возникает потребность в увеличении средней заработной платы для указанных педагогических работников.

В соответствии с общими требованиями к определению нормативных затрат на оказание государственных (муниципальных) услуг в сфере образования, науки и молодежной политики, применяемых при расчете объема субсидии на финансовое обеспечение выполнения государственного (муниципального) задания на оказание государственных (муниципальных) услуг (выполнения работ) государственным (муниципальным) учреждением, утвержденными Приказом Минобрнауки России от 22 сентября 2015 г. №1040, при расчете нормативных затрат на оказание государственных (муниципальных) услуг лицам с ограниченными возможностями здоровья, детям-инвалидам, инвалидам в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида и лицам со специальными потребностями применяются повышающие коэффициенты, учитывающие специфику организации предоставления государственных (муниципальных) услуг указанной категории потребителей. Таким образом, расчет нормативных затрат на реализацию адаптированной основной общеобразовательной программы для детей с задержкой психического развития должен осуществляться посредством применения повышающих коэффициентов к нормативным затратам на оказание услуг по реализации основных общеобразовательных программ дошкольного образования.

Рекомендуется осуществлять расчет нормативных затрат на оказание услуги по реализации Программы ( $N$ ) по формуле:

$$N = N_{\text{пед}} \times k_{\text{пед}} + (N_{\text{увп}} + N_{\text{пр}} + N_{\text{от}} + N_{\text{ком}} + N_{\text{зд}}) \times k_{\text{пр}} + N_{\text{с}} \times k_{\text{с}} + N_{\text{пк}} \times k_{\text{пед}}$$

где

$N_{\text{пед}}$  – нормативные затраты на оплату труда и начисления на выплаты по оплате труда педагогических работников, рассчитанные на одну услугу по реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования, с учетом возраста детей и режима их пребывания в группе;

$k_{\text{пед}}$  – повышающий коэффициент для расчета нормативных затрат на оказание услуг по реализации адаптированной основной общеобразовательной программы дошкольного образования, учитывающий особенности изменения потребностей в привлечении педагогических работников для реализации Программы. Рекомендуемые значения коэффициента, рассчитанные по отношению к средним особенностям наполняемости общеразвивающих групп, их укомплектования педагогическими работниками представлены ниже:

**Значения повышающего коэффициента для адаптированных программ, реализуемых в группах компенсирующей и комбинированной направленностей**

Возраст детей	Режим пребывания, часов в день	Компенсирующие группы	Комбинированные группы
---------------	--------------------------------	-----------------------	------------------------

от 2-х месяцев до 1 года	4	16,8	20,88
	5	14,4	17,28
	8	9,83	10,59
	9	8,5	8,96
	10	8,2	8,46
	10,5	8,06	8,24
	11	7,94	8,04
	12	6,94	6,9
	13	7,24	7,08
	14	7,54	7,26
от 1 года до 3-х лет	4	13,33	15,62
	5	12,3	13,98
	8	10,36	10,94
	9	9,15	9,46
	10	8,88	9
	10,5	8,76	8,8
	11	8,65	8,61
	12	7,66	7,5
	13	7,98	7,69
	14	8,3	7,88
от 3-х лет до 5-ти лет	4	4,24	4,83
	5	3,95	4,36
	8	7,04	7,2
	9	6,26	6,27
	10	6,1	5,98
	10,5	6,02	5,85
	11	5,95	5,73
	12	5,3	5,01
	13	5,52	5,13
	14	5,74	5,26
от 5-ти лет и старше	4	6,36	7,2
	5	5,94	6,53
	8	7,07	7,2
	9	6,31	6,29
	10	6,14	6,01
	10,5	6,07	5,88
	11	6	5,76
	12	5,36	5,05
	13	5,58	5,17
	14	5,8	5,3

В случае установления повышающих надбавок к оплате труда для педагогических работников, непосредственно осуществляющих обучение, воспитание, присмотр и уход за обучающимися (воспитанниками) с ограниченными возможностями здоровья, рекомендуется соответственно увеличить значение повышающего коэффициента для

расчета нормативных затрат на оказание услуг по реализации адаптированной основной общеобразовательной программы дошкольного образования, учитывающий особенности изменения потребностей в привлечении педагогических работников для реализации Программы;

$N_{увп}$  – нормативные затраты на оплату труда и начисления на выплаты по оплате труда учебно-вспомогательных работников, рассчитанные на одну услугу по реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования, с учетом возраста детей и режима их пребывания в группе.

$N_{пр}$  – нормативные затраты на оплату труда и начисления на выплаты по оплате труда административно-управленческих и обслуживающих работников, участвующих в реализации Программы, рассчитанные на одну услугу по реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования, с учетом возраста детей и режима их пребывания в группе.

$N_{от}$  - нормативные затраты на оплату труда работников, обеспечивающих содержание зданий и особо ценного имущества, организацию предоставления общедоступного и бесплатного дошкольного образования по основным общеобразовательным программам и создающих условия для осуществления присмотра и ухода, определенные учредителем Организации в расчете на одну услугу по реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования, с учетом возраста детей и режима их пребывания в группе.

$N_{ком}$  - нормативные затраты на приобретение коммунальных услуг рассчитанные на одну услугу по реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования, с учетом возраста детей и режима их пребывания в группе.

$N_{зд}$  - нормативные затраты на приобретение расходных материалов, потребляемых в процессе организации реализации Программы, на содержание зданий и строений Организации, рассчитанные на одну услугу по реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования, с учетом возраста детей и режима их пребывания в группе.

$k_{пр}$  – повышающий коэффициент для расчета нормативных затрат на оказание услуг по реализации адаптированной основной общеобразовательной программы дошкольного образования, учитывающий особенности изменения условий комплектования групп. Рекомендуемые значения коэффициента составляют:

**Значения повышающего коэффициента для адаптированных программ, реализуемых в группах компенсирующей и комбинированной направленностей**

Возраст детей	Компенсирующие группы	Комбинированные группы
от 2-х месяцев до 1 года	3,33	2
от 1 года до 3-х лет	3,83	2,3
от 3-х лет до 5-ти лет	1,3	0,72
от 5-ти лет и старше	2,75	1,53

$N_c$  – нормативные затраты на средства обучения и воспитания, используемые при реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования, определенные в расчете на одну услугу.

$k_{пр}$  – повышающий коэффициент для расчета нормативных затрат на средства обучения и воспитания для услуги по реализации адаптированной основной общеобразовательной программы дошкольного образования, учитывающий особенности изменения условий комплектования групп. Рекомендуемое значение коэффициента составляет от 1,95 до 2,41.

$N_{пк}$  – нормативные затраты на обеспечение дополнительного профессионального образования педагогических работников, рассчитанные на одну услугу по реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования, с учетом возраста детей и режима их пребывания в группе.

Объем финансового обеспечения реализации Программы на уровне Организации осуществляется в пределах объемов средств на текущий финансовый год и используется для осуществления расходов, необходимых для реализации Программы, в том числе оплаты труда всех категорий персонала, участвующего в ее реализации, приобретения средств обучения, обеспечения дополнительного профессионального образования педагогических работников и организации функционирования Организации.

Порядок, размеры и условия оплаты труда отдельных категорий работников организации, в том числе распределение стимулирующих выплат, определяются в локальных правовых актах Организации и (или) в коллективных договорах. В локальных правовых актах о стимулирующих выплатах, в том числе, определяются критерии и показатели результативности и качества, разработанные в соответствии с требованиями ФГОС ДО к условиям реализации Программы. В распределении стимулирующей части фонда оплаты труда предусматривается участие органов самоуправления Организации.

Организация самостоятельно устанавливает предмет закупок, количество и стоимость приобретаемых средств обучения, а также перечень работ для обеспечения требований к условиям реализации Программы.

### **3.5 Планирование образовательной деятельности**

Расписание непосредственной образовательной деятельности в группах компенсирующей направленности является нормативным локальным документом, регламентирующим организацию образовательного процесса с учетом специфики организации педагогического процесса, учебно-методического, кадрового и материально-технического оснащения.

Объем образовательной нагрузки в течение недели определен в соответствии с санитарно-эпидемиологическими требованиями к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных учреждений (СанПиН 2.4.1.3049-13). 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.

С целью предупреждения переутомления детей проводятся физкультминутки, перерывы не менее 10 минут.

Максимально допустимый объем нагрузки в первой половине дня:

в младшей и средней группах не превышает 30 и 40 минут соответственно;

в старшей и подготовительной к школе группах – 45 минут и 1,5 часа соответственно.

Организованная образовательная деятельность преимущественно проводится в первой половине дня, для детей среднего и старшего дошкольного возраста может проводиться во второй половине дня, но не чаще 2-3 раз в неделю, преимущественно художественно-продуктивного или двигательного характера.

Образовательная деятельность, требующая повышенной познавательной активности и умственной нагрузки детей, проводится только в первой половине дня и в дни наиболее высокой работоспособности детей (вторник, среда). Также строго регулируется сочетание видов образовательной деятельности, с целью профилактики утомления детей.

Длительность - не более 20-30 минут в зависимости от возраста. В середине непосредственно образовательной деятельности статического характера организуется динамическая пауза. Организованная образовательная деятельность физкультурно-оздоровительного и эстетического цикла занимает не менее 50% общего времени, отведенного на образовательную деятельность.

Во всех группах компенсирующей направленности организованная образовательная деятельность проводится по подгруппам (5-7 детей), малыми подгруппами (2-3 ребенка) и индивидуально. Организованная образовательная деятельность по развитию музыкальности и физической культуре проводятся со всей группой. Количество и продолжительность, время проведения соответствуют требованиям СанПин 2.4.1.3049-13 № 26 от 15.05.2013 г. Вся психолого-педагогическая работа ДО строится с учетом принципа интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и индивидуальными особенностями воспитанников.

Ведущим специалистом в группе для детей с ЗПР является учитель-дефектолог. Коррекционная работа осуществляется учителем-дефектологом через подгрупповую и индивидуальную работу в соответствии с учебным планом и планом специалиста. Учитель-логопед проводит подгрупповые и индивидуальные занятия с детьми старшего дошкольного возраста, нуждающимися в коррекции речевого развития по заключению ЦППМК.

В ноябре и середине учебного года (январе) организуются недельные каникулы («Неделя игры и игрушки» и «Неделя зимних игр и забав»), во время которых проводятся организованная образовательная деятельность только эстетического и оздоровительного цикла. Коррекционно-развивающая работа проводится по индивидуальным планам работы с детьми.

В летний период жизнь детей максимально перемещается на детские площадки на участке детского сада, где согласно рекомендациям СанПиН 2.4.1.3049-13, проводятся спортивные и подвижные игры, праздники, развлечения, экскурсии. Время прогулки в летний период увеличивается.

Учебный план рассчитан на 1 год обучения. Организация обучения в группах дошкольного подразделения:

- продолжительность учебного года составляет 37 недель,
- продолжительность учебной недели – 5 дней
- максимально допустимый объем образовательной нагрузки

обучающихся:

3 - 4 года - 12 занятий;

4 - 5 лет – 14 занятий;

5 - 6 лет – 17 занятий;

6-7 лет – 17 занятий.

## УЧЕБНЫЙ ПЛАН

Адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования для детей с расстройствами аутистического спектра

№ п/п	Образовательная область/ содержательный блок	Количество занятий			
		3-4 года	4-5 лет	5-6 лет	6-7 лет
<b>1.</b>	<b>Социально - коммуникативное развитие</b>				
1.1	Социальное развитие и коммуникация	1	1	1	1
<b>2.</b>	<b>Познавательное развитие</b>				
2.1	Формирование элементарных математических представлений	-	1	2	2
2.2	Развитие сенсорного восприятия	1	1	-	-
2.3	Ознакомление с окружающим	1	1	1	1
<b>3.</b>	<b>Речевое развитие</b>				
3.1	Развитие речи	1	1	1	1
3.2	Ознакомление с художественной литературой	1	1	1	1
3.3	Подготовка к обучению грамоте	-	-	1	1
<b>4.</b>	<b>Художественно- эстетическое развитие</b>				
4.1	Рисование	1	1	2	2
4.2	Аппликация	1	1	1	1
4.3	Ручной труд	-	-	1	1
4.4	Лепка	1	1	1	1
4.5	Конструирование	-	1	1	1
4.6	Музыкальное развитие	2	2	2	2
<b>5.</b>	<b>Физическое развитие</b>	2	2	2	2
	<b>ВСЕГО:</b>	<b>12</b>	<b>14</b>	<b>17</b>	<b>17</b>



<b>6.</b>	<b>Индивидуальные-коррекционные занятия</b>				
6.1	Занятия педагога-психолога	1	1	1	1
6.2	Занятия учителя –логопеда	1	1	1	1
6.3	Занятия учителя-дефектолога	1	1	1	1
	<b>ВСЕГО:</b>	<b>15</b>	<b>17</b>	<b>20</b>	<b>20</b>

### 3.6 Перечень нормативных и нормативно-методических документов

1. Конвенция о правах ребенка. Принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 года.— ООН 1990.

2. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014, с изм. от 02.05.2015) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации: — Режим доступа: pravo.gov.ru..

3. Федеральный закон 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации».

4. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р о Концепции дополнительного образования детей.

5. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р о Стратегии развития воспитания до 2025 г.[Электронный ресурс].— Режим доступа:<http://government.ru/docs/18312/>.

6. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 19 декабря 2013 г. № 68 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3147-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к дошкольным группам, размещенным в жилых помещениях жилищного фонда».

7. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 15 мая 2013 г. № 26 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций» // Российская газета. – 2013. – 19.07.(№ 157).

8. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 3 июня 2003 г. № 118 (ред. от 03.09.2010) «О введении в действие санитарно-эпидемиологических правил и нормативов СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03» (вместе с «СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03. 2.2.2. Гигиена труда, технологические процессы, сырье, материалы, оборудование, рабочий инструмент. 2.4. Гигиена детей и подростков. Гигиенические требования к персональным электронно-вычислительным машинам и организации работы. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы», утв. Главным государственным санитарным врачом Российской Федерации 30 мая 2003 г.) (Зарегистрировано в Минюсте России 10 июня 2003 г., регистрационный № 4673)

9. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (зарегистрирован Минюстом России 14 ноября 2013г., регистрационный № 30384).

10. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от октября 2009 г. № 373 (ред. от 29.12.2014) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (зарегистрирован Минюстом России 22 декабря 2009 г., регистрационный № 15785).

11. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 (ред. от 29.12.2014) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (зарегистрирован Минюстом России 1 февраля 2011 г., регистрационный № 19644).

12. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413 (ред. от 29.12.2014) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (зарегистрирован Минюстом России 7 июня 2012 г., регистрационный № 24480). 13. Приказ Минздравсоцразвития России от 26 августа 2010 г. № 761н (ред. от 31.05.2011) «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» (Зарегистрирован в Минюсте России 6 октября 2010 г. № 18638)

13. Письмо Минобрнауки России «Комментарии к ФГОС ДО» от 28 февраля 2014 г. № 08- 249 // Вестник образования.– 2014. – Апрель. – № 7.

14. Письмо Минобрнауки России от 31 июля 2014 г. № 08-1002 «О направлении методических рекомендаций» (Методические рекомендации по реализации полномочий субъектов Российской Федерации по финансовому обеспечению реализации прав граждан на получение общедоступного и бесплатного дошкольного образования).

### 3.7 Перечень литературных источников

1. Афонькина Ю.А., Колосова Н.В. / Развитие познавательных способностей у старших дошкольников с ЗПР на этапе предшкольного образования. - М.: АРКТИ, 2016.
2. Баенская Е.Р., Никольская О.С., Либлинг М.М. / Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. - М.: Теревинф, 2011.
3. Баенская Е. Р., Никольская О. С., Либлинг М.М. / Аутичный ребенок. Пути помощи. - М.: Теревинф, 2016.
4. Баряева Л.Б., Лопатина Л.В. / Учим детей общаться. Формирование коммуникативных умений у младших дошкольников с первым уровнем речевого развития. - СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2011.
5. Барбера М.Л. / Детский аутизм и вербально-поведенческий подход. Пер. с англ. - Екатеринбург, 2014.
6. Бардышевская М.К., Лебединский В.В. / Диагностика эмоциональных нарушений у детей. – М., 2003.
7. Башина В.М. / Аутизм в детстве - М.: Медицина, 1999.
8. Бондарь Т.А., Захарова И.Ю., Константинова И.С. / Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе. - М.: Теревинф, 2011.
9. Ихсанова С.В. / Система диагностико-коррекционной работы с аутичным дошкольником. - Детство-Пресс, 2017.

10. Карслиева И.В. / Комплексная коррекционная работа по подготовке дошкольников с ЗПР к обучению грамоте. - Детство-Пресс, 2012.
11. Купер Дж.О., Херон Т.Э., Хьюард У.Л. / Прикладной анализ поведения. Пер. с англ. – М., 2016.
12. Лебединская К.С., Никольская О.С. / Диагностика раннего детского аутизма: Начальные проявления. - М., 1991.
13. Лебединская К.С., Никольская О.С. / Диагностика детского аутизма. – М., 1991.
14. Лебединский В.В. / Нарушения психического развития в детском возрасте. – М., 2003.
15. Лебединский В.В., Бардышевская М.К. / Аффективное развитие ребёнка в норме и патологии // Психология аномального развития ребёнка: хрестоматия в 2-х томах / под ред. В.В.Лебединского и М.К.Бардышевской. Т.2. – М., 2002.
16. Мамайчук И.И. / Помощь психолога детям с аутизмом. - СПб.: Речь, 2007.
17. Морозова И.А., Пушкарева М.А. / Развитие речевого восприятия. Конспекты занятий. Для работы с детьми 5-6 лет с ЗПР. - М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2009.
18. Морозова И.А., Пушкарева М.А. / Подготовка к обучению грамоте. Конспекты занятий. для работы с детьми 6-7 лет с ЗПР. - М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010.
19. Манелис Н.Г., Хаустов А.В., Никитина Ю.В., Солдатенкова Е.Н. / Ребенок с РАС идет в детский сад // Под ред. Н.Г.Манелис. – Воронеж, 2014.
20. Мелешкевич О.В., Эрц Ю.М. / Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА). – Бахрах-М, 2014.
21. Морозова И.А., Пушкарева М.А. / Развитие элементарных математических представлений. Конспекты занятий для работы с детьми 6-7 лет с ЗПР. - М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010.
22. Морозов С.А. / Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра. – М., 2015.
23. Морозов С.А., Морозова Т.И., Белявский Б.В. / К вопросу об умственной отсталости при расстройствах аутистического спектра. //Аутизм и нарушения развития, 2016, 14, №1, с.9-18.
24. Морозов С.А., Морозова Т.И. / Воспитание и обучение детей с аутизмом. Дошкольный возраст. – М., 2017.
25. Морозова С.С. / Коррекционная работа при осложнённых формах детского аутизма. Части I и II. – М., 2004.
26. Никольская О.С. / Аффективная сфера человека: взгляд сквозь призму детского аутизма. - М.: Центр лечебной педагогики, 2000.
27. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. / Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. Серия «Особый ребенок». - М.: Теревинф, 2005.
28. Никольская О.С. / Особенности психического развития и психологической коррекции детей с ранним детским аутизмом. Автореф. дисс. канд. психол. наук. – М., 1985.
29. Никольская О.С., Малофеев Н.Н. / Игра в пространстве современной культуры: взгляд дефектолога. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2016, №8. – С.11-15.
30. Нуриева Л.Г. / Развитие речи аутичных детей: методические разработки. - М.: Теревинф, 2008.

31. Питерс Т. / От теоретического понимания к педагогическому воздействию. Пер. с англ. – СПб, 1999.
32. Рындина Е.В. / Познавательное развитие дошкольников с ЗПР и ОНР. Методические рекомендации. - Детство-Пресс, 2014.
33. Сиротюк А.Л. / Коррекция развития интеллекта дошкольников. - М.: ТЦ Сфера, 2002.
34. Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. / Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0-6 лет). Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАССН. Пер. с англ. – Минск, 1997.
35. Янушко Е. / Игры с аутичным ребёнком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. - М.: Теревинф, 2017