

Муниципальное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад №1 «Сказка»

ПРИНЯТО:
Педагогическим советом
Протокол № 1 от 30 августа 2021г.

УТВЕРЖДАЮ:
Заведующий МДОУ
«Детский сад №1 «Сказка»
Некрасова М.К.



Приказ № 139 от 30 августа 2021г.

**АДАптиРОВАННАЯ ОСНОВНАЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ
РЕБЕНКА С РАССТРОЙСТВАМИ
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

**Составители: учитель-логопед Башилова Е.В.
воспитатели группы «Колокольчик»
Ливицкая Л.Г., Одегова Е.В.**

2021-2022

Содержание

ВВЕДЕНИЕ.....	3
Глава I Теоретические аспекты обучающихся с РАС	
I.1 Цель, задачи программы.....	4
1.2. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с РАС.....	5
Глава II Особые образовательные потребности обучающихся с РАС.....	14
II.1.1 Образовательная область «Познавательное развитие» для детей раннего возраста с РАС.....	15
II.1.2. Образовательная область «Познавательное развитие» на этапе завершения дошкольного образования детей с РАС.....	20
II.2. Образовательная область «Речевое развитие» Общение – неотъемлемая составляющая социальной жизни человека.....	23
II.2.1. Образовательная область «Речевое развитие» для детей раннего возраста с РАС.....	23
II.2.2. Образовательная область «Речевое развитие» на этапе завершения дошкольного образования детей с РАС.....	25
II.3. Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие».....	25
II.3.1. Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие» для детей раннего возраста с РАС.....	26
II.3.2 Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие» на этапе завершения дошкольного образования детей с РАС.....	27
II.4. Образовательная область «Физическое развитие» для детей раннего возраста и на этапе завершения дошкольного образования детей с РАС.....	29
II.5. Содержание коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС	30
II.6. Система инклюзивной работы в учреждении.....	31
II.7. Программа коррекционной работы для детей с РАС.....	32

ВВЕДЕНИЕ

В соответствии с Концепцией долгосрочного социальноэкономического развития Российской Федерации на период до 2020 года стратегической целью государственной политики в области образования является повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. Реализация этой цели предполагает решение ряда приоритетных задач, к которым относится создание образовательной среды, обеспечивающей доступность качественного образования и успешную социализацию для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

На современном этапе развития системы специального (коррекционного) образования важной составляющей государственной политики по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья становится обеспечение государственных гарантий доступности и равных возможностей получения ими качественного образования всех уровней с целью оптимальной социальной адаптации и интеграции в общество. Проблема ребенка с ОВЗ заключается в нарушении его связи с миром, в ограничении мобильности, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограничении общения с природой, доступа к культурным ценностям, а иногда – и к элементарному образованию. Нарушения в развитии приводят к «выпадению» (Л.С.Выготский) из социального и культурного обусловленного пространства, нарушает связь с социумом, культурой как источником развития. Получение детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

Актуальность проблематики расстройств аутистического спектра (РАС) определяется высокой частотой встречаемости. Распространенность нарушений аутистического спектра среди детской популяции неизменно прогрессирует: на каждых 50 рожденных детей один ребенок с РАС.

Глава I. Теоретические аспекты обучающихся с РАС

1. Цель, задачи программы

Цель Программы — проектирование модели коррекционно-развивающей психолого-педагогической работы, максимально обеспечивающей создание условий для развития детей с РАС, в рамках инклюзивного образования, их позитивной социализации, радостного и содержательного проживания периода дошкольного детства. Данная цель реализуется через решение следующих **задач**:

- способствовать общему развитию дошкольников с РАС, коррекции их психофизического развития, подготовке их к обучению в школе;
- помочь специалистам дошкольного образования в психолого-педагогическом изучении детей с РАС;
- создать благоприятные условия для развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями;
- обеспечить развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, с другими детьми, взрослыми и миром;
- способствовать объединению обучения и воспитания в целостный образовательный процесс.

Задачи коррекционного обучения.

- оказание квалифицированной психолого-педагогической помощи детям с РАС;
- всестороннее развитие психических процессов, обеспечение равных стартовых возможностей для успешного обучения выпускника ДОО в школе;
- развитие личности детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в различных видах общения и деятельности с учетом их возрастных, индивидуальных психологических и физиологических особенностей. Задачи коррекционного обучения:
 - охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия;
 - обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребёнка в период дошкольного детства независимо от места проживания, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья);
 - б ➤ создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развитие способностей

и творческого потенциала каждого ребёнка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром;

➤ объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей (культурных практик) и принятых в обществе правил, норм поведения в интересах человека, семьи, общества;

➤ формирование общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развитие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребёнка, формирование предпосылок учебной деятельности;

➤ обеспечение вариативности и разнообразия содержания Программы организационных форм дошкольного образования, возможности формирования Программ различной направленности с учётом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья детей;

➤ формирование социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей;

➤ обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей.

➤ преодоление негативизма ребёнка с РАС при установлении контакта и общении;

➤ повышение активности ребёнка в процессе общения с взрослыми и детьми;

➤ преодоление трудностей в организации целенаправленного поведения;

➤ развитие познавательных навыков;

➤ смягчение характерного для детей с аутизмом сенсорного и эмоционального дискомфорта;

➤ развитие самосознания и личности аутичного ребёнка;

➤ ориентация аутичного ребёнка во внешнем мире;

➤ обучение ребёнка более сложным формам поведения.

Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с РАС

РАС являются достаточно распространённой проблемой детского возраста и характеризуются нарушением развития коммуникации и социальных навыков. Общими являются аффективные проблемы и трудности развития активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой, установка на сохранение постоянства в окружающем и стереотипность поведения детей. РАС связаны с особым системным нарушением

психического развития ребенка, проявляющимся в становлении его аффективно-волевой сферы, в когнитивном и личностном развитии.

Внастоящее время говорят уже не только о детском аутизме, но и о широком круге расстройств аутистического спектра. Происхождение РАС накладывает отпечаток на характер и динамику нарушения психического развития ребенка, определяет сопутствующие трудности, влияет на прогноз социального развития. Вместе с тем, вне зависимости от этиологии степень нарушения (искажения) психического развития при аутизме может сильно различаться. При этом у многих детей диагностируется легкая или умеренная умственная отсталость, вместе с тем расстройства аутистического спектра обнаруживаются и у детей, чье интеллектуальное развитие оценивается как нормальное и даже высокое. Нередки случаи, когда дети с выраженным аутизмом проявляют избирательную одарённость. В соответствии с тяжестью аутистических проблем и степенью нарушения (искажения) психического развития выделяется четыре группы детей, различающихся целостными системными характеристиками поведения: характером избирательности во взаимодействии с окружающим, возможностями произвольной организации поведения и деятельности, возможными формами социальных контактов, способами аутостимуляции, уровнем психоречевого развития. Приводим характеристики, наиболее значимые для организации начального обучения, начиная от самых тяжёлых форм к более лёгким:

Первая группа. Дети почти не имеют активной избирательности в контактах со средой и людьми, что проявляется в их полевом поведении. Они практически не реагируют на обращение и сами не пользуются ни речью, ни невербальными средствами коммуникации, их аутизм внешне проявляется как *отрешенность от происходящего*.

Дети будто не видят и не слышат, могут не реагировать явно даже на физический дискомфорт. Тем не менее, пользуясь в основном периферическим зрением, они редко ушибаются и хорошо вписываются в пространственное окружение, бесстрашно карабкаются, ловко перепрыгивают, балансируют. Не вслушиваясь, не обращая ни на что явного внимания, в своем поведении могут показывать неожиданное понимание происходящего. Полевое поведение, которое демонстрирует ребенок в данном случае, принципиально отличается от полевого поведения умственно отсталого ребенка. Ребенок с РАС отличается от гиперактивных и импульсивных детей: не откликается, не тянется, не хватает, не манипулирует предметами, а скользит мимо. Отсутствие возможности активно и направленно действовать с предметами проявляется в характерном нарушении формирования зрительно-двигательной координации. Этих детей можно мимолетно заинтересовать, но привлечь к минимально развернутому взаимодействию крайне трудно.

При активной попытке сосредоточить ребенка, он может сопротивляться, но как только принуждение прекращается, он успокаивается. Негативизм в этих случаях не выражен активно, дети не защищаются, а просто уходят от неприятного вмешательства.

При столь выраженных нарушениях организации целенаправленного действия дети с огромным трудом овладевают навыками самообслуживания, также как и навыками коммуникации. Они мутичны, хотя известно, что многие из них время от времени могут повторить за другими привлекшее их слово или фразу, а иногда откликнуться и неожиданно прокомментировать происходящее. Эти слова без специальной помощи плохо закрепляются для активного использования, остаются эхом увиденного или услышанного. При явном отсутствии активной собственной речи, их понимание обращенной речи остается под вопросом. Так, дети могут проявлять явную растерянность, непонимание простой и прямо адресованной им инструкции и, в то же время, эпизодически демонстрировать адекватное восприятие значительно более сложной речевой информации, прямо им не направленной и воспринятой из разговоров окружающих.

При овладении навыками коммуникации с помощью карточек с изображениями, словами, в некоторых случаях письменной речью с помощью клавиатуры компьютера, эти дети могут показывать понимание происходящего значительно более полное, чем это ожидается окружающими. Они также могут показывать способности в решении сенсомоторных задач, в действиях с досками с вкладышами, с коробками форм, их сообразительность проявляется и в действиях с бытовыми приборами, телефонами, домашними компьютерами.

Даже про этих, глубоко аутичных детей нельзя сказать, что они не выделяют человека из окружающего и не имеют потребности в общении и привязанности к близким. Они разделяют своих и чужих, это видно по меняющейся пространственной дистанции и возможности тактильного контакта, радуются, когда их кружат, подбрасывают. Именно со взрослым эти дети проявляют максимум доступной им избирательности: могут взять за руку, подвести к нужному им объекту и положить на него руку взрослого.

Существуют отработанные методы установления и развития эмоционального контакта с такими детьми. Задачами последующей работы является постепенное вовлечение их во все более развернутое взаимодействие со взрослыми, в контакты со сверстниками, выработка навыков коммуникации и социально-бытовых навыков, и максимальная реализация открывающихся в этом процессе возможностей эмоционального, интеллектуального и социального развития ребенка. *Реализация этих задач требует индивидуальной программы обучения такого ребенка.* Эта индивидуальная программа должна предусматривать и включение его в группу других

детей. У этого глубоко аутичного ребенка есть в этом внутренняя потребность, через других детей ему легче воспринимать учебную информацию, следуя за ними, легче выполнять требования взрослого.

Вторая группа. Дети имеют лишь самые простые формы активного контакта с людьми, используют стереотипные формы поведения, в том числе речевого, стремятся к скрупулёзному сохранению постоянства и порядка в окружающем. Их *аутистические установки более выражаются в активном негативизме (отвержении)*.

В сравнении с первыми, эти дети значительно более активны в развитии взаимоотношений с окружением. В отличие от пассивного ребенка первой группы, для которого характерно отсутствие активной избирательности, поведение этих детей не полевое. У них складываются привычные формы жизни, однако они жестко ограничены и ребенок стремится отстоять их неизменность: здесь максимально выражено стремление сохранения постоянства в окружающем, в привычном порядке жизни - избирательность в еде, одежде, маршруте прогулок. Эти дети с подозрением относятся ко всему новому, могут проявлять выраженный сенсорный дискомфорт, брезгливость, бояться неожиданностей, они легко фиксируют испуг и, соответственно, могут накапливать стойкие страхи. Неопределенность, неожиданный сбой в порядке происходящего, могут дезадаптировать ребенка и спровоцировать поведенческий срыв, который может проявиться в активном негативизме, генерализованной агрессии и самоагрессии.

В привычных же, предсказуемых условиях они могут быть спокойны, довольны и более открыты к общению. В этих рамках они легче осваивают социально-бытовые навыки и самостоятельно используют их в привычных ситуациях. В сложившемся моторном навыке такой ребенок может проявить умелость, даже искусность: нередко прекрасный каллиграфический почерк, мастерство в рисунке орнамента, в детских поделках и т.п. Сложившиеся навыки прочны, но они слишком жестко связаны с теми жизненными ситуациями, в которых были выработаны и необходима специальная работа для перенесения их в новые условия. Характерна речь штампами, требования ребенка выражаются словами и фразами в инфинитиве, во втором или в третьем лице, складывающимися на основе эхоталии (повторения слов взрослого – «накрыть», «хочешь пить» или подходящих цитат из песен, мультфильмов). Речь развивается в рамках стереотипа и тоже привязана к определенной ситуации.

Именно у этих детей в наибольшей степени обращают на себя внимание моторные и речевые стереотипные действия (особые, нефункциональные движения, повторения слов, фраз, действий – как разрывание бумаги, перелистывание книги). Они субъективно значимы для ребенка и могут усилиться в ситуациях тревоги: угрозы появления объекта

страха или нарушения привычного порядка. Это могут быть примитивные стереотипные действия, а могут быть и достаточно сложные, как рисунок, пение, порядковый счет, или даже значительно более сложная математическая операция – важно, что это упорное воспроизведение одного и того же действия в стереотипной форме. Эти стереотипные действия ребенка важны ему для стабилизации внутренних состояний и защиты от травмирующих впечатлений извне. При успешной коррекционной работе нужды аутостимуляции могут терять свое значение и стереотипные действия, соответственно, редуцируются.

В стереотипных действиях аутостимуляции могут проявляться не реализуемые на практике возможности такого ребенка: уникальная память, музыкальный слух, одаренность в математических вычислениях, лингвистические способности. В привычных рамках упорядоченного обучения часть таких детей может усвоить программу не только коррекционной (специальной), но и массовой школы. Проблема в том, что знания без специальной работы осваиваются детьми механически, укладываются в набор стереотипных формулировок, воспроизводимых ребенком в ответ на вопрос, заданный в привычной форме. Надо понимать, что эти механически освоенные знания без специальной работы не смогут использоваться ребенком в реальной жизни. Проблемой этих детей является крайняя фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность картины мира сложившимся узким жизненным стереотипом.

Ребенок этой группы очень привязан к своим близким, введение его в детское учреждение может быть осложнено этим обстоятельством. Тем не менее, эти дети, как правило, хотят идти в школу, интересуются другими детьми и включение их в детский коллектив необходимо для развития гибкости в их поведении, возможности подражания и смягчения жестких установок сохранения постоянства в окружающем. При всех проблемах социального развития, трудностях адаптации к меняющимся условиям такой ребенок при специальной поддержке в большинстве случаев способен обучаться в условиях детского учреждения.

Третья группа. Дети имеют развёрнутые, но крайне косные формы контакта с окружающим миром и людьми – достаточно сложные, но жёсткие программы поведения (в том числе речевого), плохо адаптируемые к меняющимся обстоятельствам, и стереотипные увлечения. Это создаёт экстремальные трудности во взаимодействии с людьми и обстоятельствами, их аутизм проявляется как *поглощенность собственными стереотипными интересами и неспособность выстраивать диалогическое взаимодействие.*

Эти дети стремятся к достижению, успеху, и их поведение можно назвать целенаправленным. Проблема в том, что для того, чтобы активно действовать, им требуется полная гарантия успеха, переживания риска, неопределенности их дезорганизуют. Если в норме самооценка ребенка формируется в ориентировочно-исследовательской деятельности, в реальном опыте удач и неудач, то для этого ребенка значение имеет только стабильное подтверждение своей успешности. Он мало способен к исследованию, гибкому диалогу с обстоятельствами и принимает лишь те задачи, с которыми заведомо может справиться.

Стереотипность этих детей в большей степени выражается в стремлении сохранить не постоянство их окружения, а неизменность собственной программы действий, необходимость по ходу менять программу действий (а этого и требует диалог) может спровоцировать у такого ребенка аффективный срыв. Близкие, в связи со стремлением такого ребенка во чтобы то ни стало настоять на своем, часто оценивают его как потенциального лидера. Это ошибочное мнение, поскольку неумение вести диалог, договариваться, находить компромиссы и выстраивать сотрудничество, не только нарушает взаимодействие ребенка со взрослыми, но и выбрасывает его из детского коллектива.

При огромных трудностях выстраивания диалога с обстоятельствами дети способны к развернутому монологу. Их речь грамматически правильная, развернутая, с хорошим запасом слов может оцениваться как слишком правильная и взрослая - «фонографическая». При возможности сложных монологов на отвлеченные интеллектуальные темы этим детям трудно поддержать простой разговор.

Умственное развитие таких детей часто производит блестящее впечатление, что подтверждается результатами стандартизированных обследований. При этом, в отличие от других детей с РАС, их успехи более проявляются в вербальной, а не в невербальной области. Они могут рано проявить интерес к отвлеченным знаниям и накопить энциклопедическую информацию по астрономии, ботанике, электротехнике, генеалогии, и производят впечатление «ходячих энциклопедий». При блестящих знаниях в отдельных областях, связанных с их стереотипными интересами, дети имеют ограниченное и фрагментарное представление о реальном окружающем мире. Они получают удовольствие от самого выстраивания информации в ряды, ее систематизации, однако эти интересы и умственные действия тоже стереотипны, мало связаны с реальностью и являются для них родом аутостимуляции.

При значительных достижениях в интеллектуальном и речевом развитии эти дети гораздо менее успешны в моторном - неуклюжи, крайне неловки, у них страдают навыки

самообслуживания. В области социального развития они демонстрируют чрезвычайную наивность и прямолинейность, нарушается развитие социальных навыков, понимания и учета подтекста и контекста происходящего. При сохранности потребности в общении, стремлении иметь друзей, они плохо понимают другого человека.

Характерным является заострение интереса такого ребенка к опасным, неприятным, асоциальным впечатлениям. Стереотипные фантазии, разговоры, рисунки на темы «страшного» тоже являются особой формой аутостимуляции. В этих фантазиях ребенок получает относительный контроль над испугавшим его рискованным впечатлением и наслаждается им, воспроизводя снова и снова.

В раннем возрасте такой ребенок может оцениваться как сверходаренный, позже обнаруживаются проблемы выстраивания гибкого взаимодействия, трудности произвольного сосредоточения, поглощенность собственными сверхценными стереотипными интересами. При всех этих трудностях, социальная адаптация таких детей, по крайней мере, внешне, значительно более успешна, чем в случаях двух предыдущих групп. Эти дети, как правило, обучаются по программе массовой школы в условиях класса или индивидуально, могут стабильно получать отличные оценки, но и они крайне нуждаются в постоянном специальном сопровождении, позволяющем им получить опыт диалогических отношений, расширить круг интересов и представление об окружающем и окружающих, сформировать навыки социального поведения.

Четвертая группа. Для этих детей произвольная организация очень сложна, но в принципе доступна. Они быстро устают, могут истощаться и перевозбуждаться, имеют выраженные проблемы организации внимания, сосредоточения на речевой инструкции, ее полного понимания. Характерна задержка в психоречевом и социальном развитии. Трудности взаимодействия с людьми и меняющимися обстоятельствами проявляются в том, что, осваивая навыки взаимодействия и социальные правила поведения, дети стереотипно следуют им и теряются при неподготовленном требовании их изменения. В отношениях с людьми проявляют задержку эмоционального развития, социальную незрелость, наивность.

При всех трудностях, их аутизм наименее глубок, он выступает уже не как защитная установка, а как лежащие на поверхности трудности общения - ранимость, тормозимость в контактах и проблемы организации диалога и произвольного взаимодействия. Эти дети тоже тревожны, для них характерно легкое возникновение чувства сенсорного дискомфорта, они готовы испугаться при нарушении привычного хода событий, смешаться при неудаче и возникновении препятствия. Отличие их в том, что они более, чем другие, ищут помощи близких, чрезвычайно зависят от них, нуждаются в

постоянной поддержке и ободрении. Стремясь получить одобрение и защиту близких, дети становятся слишком зависимы от них: ведут себя чересчур правильно, боятся отступить от выработанных и зафиксированных форм одобренного поведения. В этом проявляется их типичная для любого аутичного ребенка негибкость и стереотипность.

Ограниченность такого ребенка проявляется в том, что он стремится строить свои отношения с миром только опосредованно, через взрослого человека. С его помощью он контролирует контакты со средой, и старается обрести устойчивость в нестабильной ситуации. Вне освоенных и затверженных правил поведения эти дети очень плохо организуют себя, легко перевозбуждаются и становятся импульсивными. Понятно, что в этих условиях ребенок особенно чувствителен к нарушению контакта, отрицательной оценке взрослого. Потеряв связь со своим эмоциональным донором, переводчиком и упорядочивателем смыслов происходящего вокруг, такой ребенок останавливается в развитии и может регрессировать к уровню, характерному для детей второй группы.

Тем не менее, при всей зависимости от другого человека среди всех аутичных детей только дети четвертой группы пытаются вступить в диалог с обстоятельствами (действенный и речевой), хотя и имеют огромные трудности в его организации. Психическое развитие таких детей идет с более равномерным отставанием. Характерны неловкость крупной и мелкой моторики, некоординированность движений, трудности усвоения навыков самообслуживания; задержка становления речи, ее нечеткость, неартикулированность, бедность активного словарного запаса, поздно появляющаяся, аграмматичная фраза; медлительность, неровность в интеллектуальной деятельности, недостаточность и фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность игры и фантазии. В отличие от детей третьей группы, достижения здесь больше проявляются в невербальной области, возможно в конструировании.

В сравнении с "блестящими", явно вербально интеллектуально одаренными детьми третьей группы, они сначала производят неблагоприятное впечатление: кажутся рассеянными, растерянными, интеллектуально ограниченными. Педагогическое обследование часто обнаруживает у них состояние пограничное между задержкой психического развития и умственной отсталостью. Оценивая эти результаты, необходимо, однако, учитывать, что дети четвертой группы в меньшей степени используют готовые стереотипы - пытаются говорить и действовать спонтанно, вступать в речевой и действенный диалог со средой. Именно в этих прогрессивных для их развития попытках общаться, подражать, обучаться они и проявляют свою неловкость. Трудности их велики, они истощаются в произвольном взаимодействии, и в ситуации истощения и у них могут проявиться моторные стереотипии. Стремление отвечать правильно, мешает им учиться

думать самостоятельно, проявлять инициативу. Эти дети также наивны, неловки, негибки в социальных навыках, фрагментарны в своей картине мира, затрудняются в понимании подтекста и контекста происходящего. Однако при адекватном коррекционном подходе именно они дают наибольшую динамику развития и имеют наилучший прогноз психического развития и социальной адаптации. У этих детей мы также встречаемся с парциальной одаренностью, которая имеет перспективы плодотворной реализации.

В зависимости от уровня интеллектуального развития обучающиеся этой группы могут осваивать варианты 8.2. или 8.1. образовательной программы.

Представленные группы являются основными ориентирами психологической диагностики, представляя возможные степени и формы нарушения контакта с миром, в которых может реализоваться детский аутизм. Вместе с тем, оценка тяжести состояния и определение прогноза не могут осуществляться вне понимания того, что ребёнок, даже испытывая самые серьезные трудности, находится в процессе развития. То есть, даже в пределах одной группы детей со сравнимой тяжестью аутистических проблем существуют индивидуальные различия в проявлении тенденций к установлению более активных и сложных отношений с миром.

При успешной коррекционной работе дети в разных пределах могут осваивать более сложные отношения со средой и людьми: формировать активную избирательность, целенаправленность в поведении, осваивать социальные правила, нормы поведения и соответственно продвигаться в речевом и интеллектуальном развитии, в том числе и в период младшего школьного возраста.

Трудности и возможности ребёнка с аутизмом к школьному возрасту значительно различаются и в зависимости от того, получал ли он ранее адекватную специальную поддержку. Вовремя оказанная и правильно организованная психолого-педагогическая помощь позволяет поддержать попытки ребёнка вступить в более активные и сложные отношения с миром и предотвратить формирование наиболее грубых форм патологической аутистической защиты, блокирующей его развитие. То есть, уровень психического развития пришедшего в школу ребёнка с РАС, его оснащённость средствами коммуникации и социальными навыками зависят не только от характера и даже степени выраженности первичных биологически обусловленных проблем, но и от социального фактора – качества предшествующего обучения и воспитания.

Широкий спектр различий детей с РАС обусловлен и тем, что достаточно часто описанные выше типические проблемы детского аутизма, серьезные сами по себе, осложняются и другими патологическими условиями. *Синдром детского аутизма может быть частью картины разных аномалий детского развития, разных детских*

заболеваний, в том числе и процессуального характера. Среди детей с РАС могут быть дети, дополнительно имеющие нарушения моторно-двигательного аппарата, сенсорные аномалии, иные, не напрямую связанные с проблемами аутистического спектра, трудности речевого и умственного развития. РАС могут отмечаться и у детей со сложными и множественными нарушениями развития. Решение об отнесении такого ребенка именно к детям с РАС целесообразно в том случае, если проблемы аутистического круга выходят на первый план в общей картине нарушения его психического и социального развития. Поскольку только смягчение аутистических установок ребенка и вовлечение его в развивающее взаимодействие открывает возможность использования в коррекционной работе методов, разработанных для других категорий детей с ОВЗ и адекватных его индивидуальным образовательным потребностям.

Таким образом, вследствие крайней неоднородности состава детей с РАС **диапазон различий в требуемом уровне и содержании их начального школьного образования должен быть максимально широким**, соответствующим возможностям и потребностями всех таких детей: включать как образование, сопоставимое по уровню и срокам овладения с образованием нормально развивающихся сверстников, так и возможность специального (коррекционного) обучения на протяжении всего младшего школьного возраста. Важно подчеркнуть, что для получения начального образования даже наиболее благополучные дети с РАС нуждаются в специальной поддержке, гарантирующей удовлетворение их особых образовательных потребностей.

Глава II.1. Особые образовательные потребности обучающихся с РАС

Развитие связей аутичного ребёнка с близким человеком и социумом в целом нарушено и осуществляется не так в норме, и не так, как у других детей с ОВЗ. Психическое развитие при аутизме не просто задержано или нарушено, оно искажено, поскольку психические функции такого ребёнка развиваются не в русле социального взаимодействия и решения реальных жизненных задач, а в большей степени как средство аутостимуляции, средство ограничения, а не развития взаимодействия со средой и другими людьми.

Искажение развития характерно проявляется в изменении соотношения простого и сложного в обучении ребёнка. Он может иметь фрагментарные представления об окружающем, не выделять и не осмысливать простейших связей в происходящем в обыденной жизни, чему специально не учат обычного ребёнка. Может не накапливать элементарного бытового жизненного опыта, но проявлять компетентность в более формальных, отвлечённых областях знания – выделять цвета, геометрические формы, интересоваться цифрами, буквами, грамматическими формами и т.п. Этому ребёнку

трудно активно приспосабливаться к меняющимся условиям, новым обстоятельствам, поэтому имеющиеся у таких детей способности и даже уже выработанные навыки и накопленные знания плохо реализуются в жизни.

Передача таким детям социального опыта, введение их в культуру представляют особую трудность. *Установление эмоционального контакта и вовлечение ребёнка в развивающее практическое взаимодействие, в совместное осмысление происходящего представляют базовую задачу специальной психолого-педагогической помощи при аутизме.*

II. 1. 1. Образовательная область «Познавательное развитие» для детей раннего возраста с РАС

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

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

2) Формирование предметно-практических действий (ППД);

3) Представления об окружающем мире. 1) Общее сенсорное развитие (зрительное, слуховое, кинестетическое, вкусовое, обонятельное) и формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина) Сенсорное развитие направлено на формирование полноценного восприятия окружающей действительности. Первой ступенью познания мира является чувственный опыт человека. Успешность умственного, физического, эстетического воспитания в значительной степени зависит от качества сенсорного опыта детей, т.е. от того, насколько полно ребенок воспринимает окружающий мир. С учетом того, что для детей с РАС свойственны различные уровни сензитивности, процесс накопления сенсорного опыта у детей требует особого внимания со стороны специалистов и родителей, и работа по сенсорному развитию должна проводиться с учетом индивидуальных особенностей восприятия детей целевой группы. 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, что в будущем поможет ему лучше ориентироваться в окружающем мире. Зрительное восприятие: – стимулировать функцию прослеживания взором; – создавать условия для накопления опыта реагирования на зрительные стимулы; – создавать условия для фиксации взгляда ребенка на лице взрослого, находящегося на расстоянии вытянутой руки; 23 – стимулировать пространственное восприятие, развивая согласованные движения обоих глаз при использовании движущегося предмета (игрушки); – стимулировать рассматривание предмета, захватывание ее рукой на доступном расстоянии для захвата; – развивать концентрацию зрительного внимания ребенка на предметах, находящихся рядом с ребенком, а также на небольшом удалении; – создавать условия для развития у ребенка зрительного восприятия с опорой на другие виды ощущений и восприятия; – стимулировать развитие координации движений рук при обеспечении зрительного прослеживания в процессе действий с предметами различной формы (неваляшки, мячи, шары, кубики, пирамидки и др.), побуждать к действиям хватания, ощупывания и др.; – совершенствовать прослеживание и возникновение связи «глаз-рука» (предпосылки зрительно-моторной координации); – формировать зрительное восприятие разных предметов, учить дифференцировать предметы (игрушки), имеющие разные функциональное назначение (мяч, машинка, кубик и т.д.); – формировать умение выделять изображение объекта из фона. 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 погреметь, сжать игрушку самостоятельно или совместно со взрослым; – побуждать ребенка определять расположение звучащей игрушки, говорящего человека, находящегося сначала справа и слева, затем – спереди и сзади при постоянно увеличивающемся расстоянии; – расширять диапазон узнаваемых звуков, знакомя с музыкальными звуками (дудочки, бубен, металлофон); – активизировать возможность прислушиваться к звучанию невидимой игрушки, ожидать ее появления сначала в одном месте (за ширмой, из-под салфетки и т. д.), а затем в разных местах; – привлекать внимание к быстрым и медленным звучаниям (погремушки, детского аккордеона,

металлофона) и музыки, двигаться вместе с малышами в темпе звучания: хлопают ладошками малыша, покачивают на руках или на коленях, демонстрируют малышу низкое и высокое звучание голоса, соотнося их с конкретными игрушками и игровой ситуацией; – создавать условия для накопления опыта восприятия различных звуков окружающего мира, фиксировать внимание на различных звуках в быту (стук в дверь, телефонном звонке, шуме льющейся воды, звуке падающего предмета), называя соответствующие предметы и действия; – расширять слуховое восприятие звуков природы (шум ветра, шум воды и др.), голосов животных и птиц, подражать им; – совершенствовать слуховое восприятие через игры с музыкальными инструментами, учить дифференцировать их звучание (рояль, барабан; металлофон, шарманка; бубен, свирель), выполняя при этом действия с музыкальными инструментами (игрушками); – учить узнавать и различать скрытые от ребенка игрушки по их звучанию, голоса животных при использовании дидактических игр («Кто там?», «Кто пришел вначале?», «Кто спрятался?» и др.); 24 – создавать условия для пространственной ориентировки на звук, используя звучания игрушек в качестве сигнала к началу или прекращению действий в подвижных играх и упражнениях, побуждая детей определять расположение звучащего предмета, бежать к нему, показывать и называть его. Кинестетическое восприятие: – активизировать позитивные эмоциональные реакции на прикосновение, поглаживание и другие тактильные стимулы улыбкой, ласковыми словами; – вызывать спокойные реакции на контакт руками и оказание физической помощи (рука в руке, рука на локте, плече и т.д.); – вызывать спокойные реакции на соприкосновение с различными материалами (дерево, металл, клейстер, пластмасса, бумага, вода и др.), различными по температуре (холодный, теплый), фактуре (гладкий, шероховатый), вязкости (жидкий, густой, сыпучий); – развивать тактильно-кинестетическое восприятие через накопление разнообразных ощущений в результате давления на поверхность тела, изменения положения тела, его отдельных частей; – развивать тактильно-кинестетическое восприятие через накопление разнообразных ощущений на исходящую от объектов вибрацию; – развивать тактильно-кинестетическое восприятие через накопление разнообразных ощущений и восприятий путем обследования различной предметной среды, предлагать ребенку для захватывания, сжимания предметы разной формы, цвета, фактуры; – различение материалов (дерево, металл, клейстер, крупа, вода и др.) по температуре (холодный, горячий), фактуре (гладкий, шероховатый), влажности (мокрый, сухой), вязкости (жидкий, густой). – формировать умения дифференцировать игрушки (предметы) на основе тактильного восприятия их разных свойств (раскладывать мячики в две коробочки – колючие и мягкие, опираясь на их тактильные свойства); Восприятие вкуса: – различать продукты по

вкусовым качествам (сладкий, горький, кислый, соленый); – узнавать знакомые продукты на вкус (шоколад, груша и др.). Восприятие запаха: – вызывать спокойные реакции на запахи (продуктов, растений); – узнавать объекты по запаху (лимон, банан, какао и др.).

Формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина) – обогащать опыт манипулятивной деятельности ребенка с предметами различной формы, величины, разного цвета; – формировать ориентировку на внешние свойства и качества предметов, их отличие (по цвету, форме, величине) с использованием зрительного, тактильнодвигательного восприятия; – учить сравнивать внешние свойства предметов («такой – не такой», «дай такой»); – формировать способы сравнения разных свойств предметов (путем наложения и прикладывания).

2) Формирование предметно-практических действий (ППД). Предметно-практические действия являются ведущей деятельностью ребенка в раннем возрасте и начинаются на уровне неспецифических манипуляций. Для детей с РАС действия с отдельными предметами нередко становятся стереотипными. В этой связи ребенку необходима специальная коррекционнообучающая помощь, направленная на формирование разнообразных видов предметнопрактической деятельности. Обучение начинается с формирования элементарных специфических манипуляций, которые со временем преобразуются в произвольные целенаправленные действия с различными предметами и материалами. Данное направление включает три раздела: действия с материалами, действия с предметами и количественные представления. Дети знакомятся с различными предметами и материалами, их свойствами и осваивают действия с ними. В процессе освоения 25 формируются приемы элементарной предметной деятельности, такие как: захват, удержание, переключивание и др., которые в дальнейшем используются в разных видах продуктивной деятельности: изобразительной, доступной бытовой и трудовой деятельности, самообслуживании. В процессе деятельности с различными материалами формируются предпосылки базовых представлений о количестве: «один - много». Действия с материалами: – формировать умения: сминать, разрывать, размазывать, разминать, пересыпать, переливать, наматывать различный материал; – знакомить со свойствами отдельных материалов (мягкий, твердый, текучий, сыпучий, пластичный и др.) Действия с предметами: – развивать манипулятивные действия с предметами; – формировать умения захватывать, удерживать, отпускать предмет; – учить толкать предмет от себя и тянуть предмет по направлению к себе; – формировать умения вращать, нажимать, сжимать предмет – формировать умения вынимать / складывать предметы из ёмкости / в ёмкость, переключивать предметы из одной ёмкости в другую; – учить вставлять предметы в отверстия, нанизывать предметы на стержень, нить; – активизировать ППД (хватания, бросания, нанизывания, вращения и

др.) при использовании совместных или подражательных действий (NB! Опасность формирования стереотипий!); – формировать способы усвоения общественного опыта (действия по подражанию, образцу и речевой инструкции); – учить действовать целенаправленно с предметами-инструментами, учитывая их функциональное назначение и способы действия (ложкой, лейкой, молоточком, маркером, сачком, тележкой с веревочкой и др.); – создавать условия для развития познавательной активности ребенка через выделение предметов из окружающей среды; – учить действовать целенаправленно с игрушками и другими предметами по подражанию в процессе предметно-игровых действий со взрослым (вставить фигурки в пазы; расставить матрешки в свои домики и т.д.); – учить действовать целенаправленно с игрушками на колёсах (катать каталку, катать коляску с игрушкой, и др.). Предпосылки количественных представлений – создавать условия для накопления детьми опыта практических действий с предметами и материалами; – учить выделять, различать множества по качественным признакам; – формировать практические способы ориентировки, сравнения (наложение, использование мерки); – учить выделять «один – много»; 3) Представления об окружающем мире (социальном, природном) Представления об окружающем мире начинают активно формироваться у ребенка в первый год жизни. Данное направление развития детей с РАС должно способствовать как познавательному развитию ребенка, так и созданию основы для формирования у него социальных компетенций. В силу различных особенностей развития дети с РАС испытывают серьезные трудности в осознании социальных явлений, понимания взаимосвязей в окружающем мире. В связи с этим с раннего возраста важно проводить работу, направленную на осмысленное восприятие социальной действительности, на формирование у детей интереса к окружающему миру, базовых представлений о нем. Направление «Представления об окружающем мире» включает два раздела: «Окружающий (ближайший) социальный мир» (семья, дом, детский сад, игрушки и предметы быта) и «Окружающий природный мир» (растения, животные, птицы, объекты и явления природы, временные представления.): 26 Окружающий (ближайший) социальный мир – Учить различать и узнавать близких взрослых (маму, папу, братьев, сестёр и др.); – создавать условия для накопления опыта положительного реагирования на игрушки, другие окружающие предметы (в т.ч. бытовые приборы, такие как фен, пылесос и др.); – развивать интерес к игрушкам и другим предметам, действиям с ними; – учить использовать игрушки соответственно их функциональному назначению; – развивать интерес ребенка к изучению своей квартиры, дома, двора (например, подносить его к окну, проговаривая: «Это окно. Там двор. Во дворе деревья, кусты и т. п.»), входить с ребенком в другие комнаты, сопровождая немногословными речевыми комментариями то, что он

видит; – создавать условия для ознакомления ребенка с окружающей действительностью: на улице держать ребенка на руках, комментировать на доступном ребёнку уровне, чётко, кратко и эмоционально, то, что попадает ребенку в поле зрения; – активизировать на прогулке внимание ребёнка: стимулируя наблюдение за людьми (например: «смотри, дядя идет», «тетя идет»; «дети играют» и т.д.); наблюдение вместе с ребенком за различными техническими объектами, называя их звучания (например: «Машина едет: би-би». «Самолет гудит: у-у-у»); за птицами, животными (например: «птичка полетела», «кошка сидит», «собачка бегаёт, лает» и т.д.); – обращать внимание ребёнка на явления природы: дождь, снег, ветер, ночь – темно, день – светло и т.д.; – создавать условия для стимуляции познавательной активности ребенка через выделение предметов из фона, пробуждая ориентировку «Что это?», «Что там?» (берут ребенка на руки, поднимают для лучшего обозрения окружающего, указывают на различные предметы, приближают один из предметов к ребенку и дают действовать с ним); – учить использовать указательный жест для ознакомления с предметами и объектами окружающей действительности, применяя совместные действия, подражание для выделения определенных предметов или объектов окружающей действительности; – создавать условия для расширения кругозора представлений детей об окружающем мире в ходе наблюдений за людьми, различными объектами неживой и живой природой на прогулках (за действиями людей, за повадками животных и птиц и др.).

II. 1. 2. Образовательная область «Познавательное развитие» на этапе завершения дошкольного образования детей с РАС

Развитие познавательной деятельности в значительной степени пересекается с развитием речи, сенсорной и социально-коммуникативной сфер. Стандарт (п. 2.6) предлагает следующие целевые установки:

- развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации;
- формирование познавательных действий, становление сознания;
- развитие воображения и творческой активности;
- формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.),
- формирование первичных представлений о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и 27 праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы,

многообразии стран и народов мира, на основании чего можно выделить следующие задачи познавательного развития, разрешимые не во всех случаях и в разной степени:

1. Формирование первичных представлений об объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира: представлений о форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.: обучение невербальным предпосылкам интеллекта с использованием соотнесения и различения одинаковых предметов, предметов и их изображений, по признакам формы, цвета, размера с целью формирования первичных представлений о форме, цвете, размере (как подготовка к восприятию целостного зрительного образа); соотнесение количества (больше – меньше – равно); соотнесение пространственных характеристик (шире – уже, длиннее – короче, выше – ниже и т.п.); различные варианты ранжирования (сериации); начальные этапы знакомства с элементарными математическими представлениями (количество, число, часть и целое и др.); сличение звуков по высоте, силе, тембру; ритму и темпу звучания (как подготовка к восприятию целостного звукового образа – даётся сложнее из-за преимущественно сукцессивного характера звукового воздействия); сличение различных материалов по фактуре и др. характеристикам; формирование первичных представлений о пространстве и времени; движении и покое; создание предпосылок для формирования представлений о причинно-следственных связях;

2. Развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации. Формирование познавательных действий: формирование и расширение спектра интересов на основе мотивации, адекватных уровню развития ребёнка с РАС; определение спектра, направленности познавательных действий (с учётом уровня аффективного, когнитивного, речевого, коммуникативного развития ребёнка); коррекция развития любознательности при РАС, так как спонтанно её уровень снижен и/или искажён, то есть, как правило, находится в русле особых интересов ребёнка с аутизмом;

3. Развитие воображения и творческой активности; возможно несколько вариантов: при наиболее тяжёлых нарушениях трудности воображения (то есть проецирования опыта в будущее) часто компенсируются отработкой стереотипа (поведения, последовательности действий и др.) и созданием необходимых внешних условий; в дальнейшем по возможности нарабатывается гибкость, позволяющая в той или иной степени отойти от стереотипа; на основе произвольного подражания нарабатывается гибкость реакции, способность приспособлять её к определённым конкретным условиям; развитие воображения посредством модификации, обогащения простейших его форм (экстраполяции, антиципации – формируются предварительно) через доступные формы

анализа собственного и чужого опыта; если воображение развивается искажённо (оторвано от реальности), необходимо использовать совместную предметнопрактическую деятельность и коммуникацию, для того, чтобы «заземлить» аутистические фантазии, связать их событиями реальной жизни;

4. Становление сознания: становление сознания - результат всей коррекционно-развивающей работы, поскольку при РАС этот процесс непосредственно зависит от возможности выделения событий внешнего мира (выделение событий и объектов в соответствии с социально принятыми критериями), выделения ребёнка себя как физического объекта, выделение другого человека как другого, что доступно только при наличии того или иного уровня рефлексии; при РАС становление сознания может происходить очень по-разному; этот подраздел – итог работы по большинству используемых в настоящей работе направлений и детальной конкретизации не подлежит;

5. Формирование первичных представлений о малой Родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира: 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 т.д.) и степени формальности этих представлений; конкретизация представлений, обозначенных в этом пункте, возможна только в рамках индивидуальной программы развития (достижимо не для всех детей с РАС).

II. 2. Образовательная область «Речевое развитие» Общение – неотъемлемая составляющая социальной жизни человека.

Специфические нарушения развития ребенка значительно препятствуют и ограничивают его полноценное общение с окружающими. У детей с РАС отсутствует или слабо выражена потребность в коммуникативных связях, имеются трудности выбора и использования форм общения, включая коммуникативную речь и целенаправленность речевой деятельности. У детей целевой группы наблюдается несформированность языковых средств и/или недоразвитие речи и ее функций: коммуникативной, познавательной, регулирующей. В связи с этим, обучение детей речи и коммуникации должно включать целенаправленную психологическую работу по формированию у них потребности в общении, на развитие речевых механизмов. Цель речевого развития – формирование коммуникативных и речевых навыков с использованием средств

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

II. 2. 1. Образовательная область «Речевое развитие» для детей раннего возраста с РАС

Примерная 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 близкими взрослыми как основу возникновения интереса к общению; – развивать эмоциональные средства общения ребенка с близкими взрослыми; – формировать умение принимать контакт, – формировать умения откликаться на свое имя; – формировать потребность в речевых высказываниях с целью общения со взрослыми и сверстниками; – формировать понимание жестовой инструкции взрослого с речевым сопровождением, используя элементарные жесты во взаимодействии с педагогом; – учить использовать доступные средства коммуникации со взрослым (жесты, слова: «привет, пока, на, дай»); 2) Развитие понимания речи: – стимулировать внимание ребёнка к звучащей речи взрослого, интонации, голосу, зрительному восприятию ребенком говорящего, дополняя речь естественными жестами, мимикой, указаниями на предметы; – активизировать восприятие речи на слух, называя новые звуки, слоги, слова, связанные с предметом, игрушкой, которая привлекает ребенка, на которую он направляет свой взгляд; – создавать условия для развития слухового восприятия при использовании различных игр с музыкальными игрушками; – формировать умение находить близко расположенный предмет, который называет взрослый; – учить по просьбе находить и приносить игрушку, которая расположена далеко от ребенка; – создавать условия для восприятия различных интонаций речевых высказываний (побуждающих, одобрительных, строгих, запрещающих), подкрепляя интонацию соответствующей мимикой лица и естественными жестами; – учить выполнять запрет: «Нельзя!», «Стоп!»; – формировать взаимосвязь между движением и его словесным обозначением, комментируя действия ребенка и собственные движения речью; – учить выполнять просьбы, подкрепленные жестом: «Дай!»; – учить выполнять простые инструкции сопровождаемые, соответствующим жестом: «иди ко мне», «сядь» и т.д.; – учить выполнять простые инструкции, предъявляемые без жеста; – учить детей слушать песенки взрослого, стихи, фиксировать взгляд на артикуляции взрослого; – активизировать речевые реакции детей, совместно рассматривая предметы, игрушки, картинки и т.д.; – учить показывать по просьбе

знакомые предметы и их изображения. 3) развитие экспрессивной речи, в том числе средствами невербальной коммуникации: –стимулировать использование жеста, указывающего на желаемый объект, что бы выразить просьбу; –учить выражать просьбу с помощью вокализации, которая может сопровождаться взглядом и/или жестом, указывающим на желаемый предмет; –учить выражать просьбу о помощи, протягивая предмет взрослому; –стимулировать произнесение звуков/слогов/слов по очереди со взрослым; –учить выражать отказ социально адекватными средствами (например, движением головы или кисти); –учить указывать пальцем на близко (до 1м) расположенный желаемый предмет; –стимулировать фиксацию взгляда на лице взрослого, для получения желаемого предмета; –учить делать выбор, показывая пальцем на один из 2-х предложенных предметов; –стимулировать использование вокализации/звука/слога/слова и взгляда для выражения просьбы; –учить показывать указательным пальцем на желаемый отдаленно расположенный (1 и более метров) предмет; –создавать условия для развития активных вокализаций; –стимулировать произнесение пяти и более согласных в спонтанной вокализации и лепете; 30 –создавать условия для формирования невербальных средств коммуникации: умение фиксировать взгляд на лице партнера, смотреть в глаза партнера по общению; –учить детей пользоваться рукой как средством коммуникации, выполняя согласованные, направленные на другого человека движения рукой, телом и глазами; – учить детей подражать действиям губ взрослого в русле простой артикуляционной гимнастики; – побуждать к звукоподражанию; – создавать условия для активизации детей к речевым высказываниям в результате действий с игрушками («паровоз – ту-ту», «самолет - ууу»); – учить детей отвечать на вопросы: «Хочешь пить?» – «Да! Нет!», выражать свои потребности словом: «Дай пить», «Хочу сок», «Хочу спать» (в дальнейшем – с обращением).

II. 2. 2. Образовательная область «Речевое развитие» на этапе завершения дошкольного образования детей с РАС

На этом этапе работа по речевому развитию, начатая в предыдущих этапах, продолжается, частично перекрываясь, но уже в условиях группы (если это доступно ребёнку). 1. Формирование импрессивной и экспрессивной речи, основ речевой коммуникации; владение речью как средством общения и культуры: из этого подраздела на основном этапе сохраняет актуальность только увеличение числа спонтанных высказываний; 2. Развитие фонематического слуха; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи: совершенствование конвенциональные формы общения; расширение спектра навыков коммуникации в сложной ситуации; расширение спектра жизненных ситуаций,

применительно к которым сформированы навыки общения; развитие навыков диалога, речевого реципрокного взаимодействия; 3. Развитие речевого творчества: единственной конкретной (и далеко не всегда достижимой) задачей в развитии речевого творчества при РАС в дошкольном возрасте может быть продолжение работы по формированию спонтанного речевого общения; 4. Знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы: возможно при сформированности понимания речи с учётом степени пресыщаемости и утомляемости ребёнка, при правильном подборе текстов (доступность по содержанию (с учётом особенностей воображения, способности к реперезентации психической жизни других людей, трудностями переноса содержания на другие условия, связи с жизнью самого ребёнка и его интересами, доступности по объёму) и контроле за пониманием содержания текстов; 5. Формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте: начинать это направление работы следует как можно раньше, но основной её объём приходится на пропедевтический период .

II. 3. Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие»

В рамках данной образовательной области происходит развитие эмоциональной отзывчивости на красоту природы и рукотворного мира. Область художественно-эстетическое развитие представлена следующими разделами: эстетическое воспитание средствами изобразительного искусства и музыкальное воспитание. Вместе с формированием изобразительной деятельности у ребенка воспитывается эмоциональное отношение к миру, развивается восприятие, воображение, память, зрительно-двигательная координация. На занятиях по аппликации, лепке, рисованию дети имеют возможность проявить интерес к деятельности или к предмету изображения, доступными для них способами осуществить выбор изобразительных средств. Многообразие используемых в изобразительной деятельности материалов и техник позволяет включать в этот вид деятельности всех детей без исключения. Разнообразие используемых техник делает работы детей выразительнее, богаче по содержанию, доставляет им много положительных эмоций. Создание ситуации успеха способствует развитию у детей желания участвовать в изобразительной деятельности.

II. 3. 1. Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие» для детей раннего возраста с РАС

Основные задачи: развитие интереса к изобразительной деятельности, формирование умений пользоваться инструментами, обучение доступным приемам работы с различными материалами, обучение изображению (изготовлению) отдельных

элементов. 1) Эстетическое воспитание средствами изобразительного искусства

Рисование: – воспитывать у детей интерес к выполнению изобразительных действий различными средствами; – учить детей проводить прямые, закругленные и прерывистые линии мелками и карандашами на больших пространствах (доска, лист бумаги); – формировать у детей представление о том, что можно изображать реальные предметы и явления природы (через показ); – учить детей способам обследования предмета перед рисованием (через показ); – учить детей называть предмет и его изображение словом; – закреплять положительное эмоциональное отношение к самой деятельности и ее результатам. Лепка: – воспитывать у детей интерес к процессу лепки; – учить детей проявлять положительные эмоции при работе с пластичными материалами (глина, тесто, пластилин); – учить детей наблюдать за действиями взрослого и другого ребенка; – учить раскатывать тесто (глину, пластилин) между ладонями прямыми и круговыми движениями, соединять части, плотно прижимая их друг к другу; – приучать детей лепить на доске, засучивать рукава перед лепкой и не разбрасывать глину (тесто, пластилин); – учить детей правильно сидеть за столом; – воспитывать у детей умения аккуратного выполнения работы; – учить детей называть предмет и его изображение словом; 32 – закреплять положительное эмоциональное отношение к самой деятельности и ее результатам. 2) Музыкальное воспитание Музыкальное воспитание имеет особое значение для разностороннего развития ребенка. Мир музыки позволяет ему получить новые впечатления, приобщиться к восприятию новой информации. Активизация чувственных переживаний детей способствует их личностному развитию. Коррекция нарушений, имеющих у детей, осуществляется путем их участия в различных видах музыкально-ритмической деятельности, протекающей на основе развития сенсорных процессов и формирования адекватных реакций на звучание музыки. Музыка является одним из важнейших средств в развитии общения и социального взаимодействия детей с РАС (если нет негативизма к звукам музыки). Музыкальные средства помогают ребенку научиться воспринимать звуки окружающего мира, развить эмоциональную отзывчивость на музыкальный ритм, мелодику. Слушание музыки, игра на музыкальных инструментах, пение, движение под музыку: – учить детей проявлять реакции на звучание музыки (поворачивать голову в сторону звучания, улыбаться); – развивать потребность к прослушиванию музыкальных произведений (песенок) совместно со взрослым; – учить действовать с музыкальными игрушками: стучать в барабан, трясти бубен, играть с погремушкой; – расширять возможности действовать с музыкальными игрушками: колокольчиком, детским роялем (с учётом различного уровня сензитивности!); – проявлять эмоционально-двигательные реакции на звучание музыки; – учить детей

дифференцировано реагировать на разный характер музыки (весёлую, грустную и др.): подпевать отдельными звуками или слогами («ля-ля-ля»), выполнять движения – хлопать в ладоши, махать погремушкой, топтать ногой на звучание веселой музыки; – расширять представления о музыкальных инструментах (металлофон, бубен, маракас), учить действовать с ними, извлекая звуки; – развивать интерес к выполнению под музыку ритмических движений в паре со взрослым, участию в хороводе; – учить внимательно и слушать музыку, эмоционально реагировать на её звучание и выполнять простые игровые и имитационные действия (убаюкивать куклу; летать, как птички; топтать, как мишки, и т.д.).

II. 3. 2. Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие» на этапе завершения дошкольного образования детей с РАС

Целевые установки по художественно-эстетическому развитию, согласно п. 2.6. Стандарта, следующие: • развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; • становление эстетического отношения к окружающему миру; • формирование элементарных представлений о видах искусства; • восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; • стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; • реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.).

Из этих установок следуют задачи, которые для детей 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 симультанное восприятие (изобразительное искусство, различные природные явления) или осуществляет прямое эмоционально-эстетическое воздействие (музыка); произведения литературы воспринимаются сложнее, поскольку психическая жизнь героев произведений, понимание причин их поступков, мотивов их поведения доступны неполно и/или искажённо и далеко не всем. Детям с аутизмом часто нравятся стихи, песни, но их привлекает ритмически организованная речь, смысл же часто понимается ограниченно или не понимается вообще. Так же трудно воспринимается смысл сказок, пословиц, поговорок из-за проблем с восприятием сюжета, наличием метафор, скрытого смысла и др. Что касается самостоятельной творческой деятельности детей с аутизмом (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.), то она чаще всего не свободна от черт, обусловленных аутистическим расстройством – стереотипности,

фиксированности на объектах и явлениях особого интереса ребёнка (включая оторванные от жизни фантазии) и др. В то же время, иногда дети с аутизмом обнаруживают хорошие способности - вплоть до одарённости и таланта – в различных видах искусства. Оба явления – аутистические проявления и одарённость – требуют внимательного, деликатного и квалифицированного сопровождения.

Образовательная область «Физическое развитие» Одним из важнейших направлений ранней помощи ребёнку с РАС является физическое развитие. Среди детей целевой группы имеется немало гиперактивных, но есть и дети со сниженной двигательной активностью. И тем, и другим необходимы занятия физкультурой. Физические упражнения обеспечивают активную деятельность внутренних органов и систем, укрепляют мышечную систему в целом. Целью физического развития является укрепление физического здоровья детей. Основные задачи: развитие координации, физических качеств, гибкости и подвижности в суставах; укрепление функционирования вестибулярного аппарата, формирование основных и прикладных двигательных навыков, развитие интереса к подвижным играм. Образовательная область «Физическое развитие» для детей раннего возраста с РАС 1) Общефизическое развитие: – формировать у детей интерес к физической активности и совместным физическим занятиям со взрослыми (в дальнейшем – по возможности – со сверстниками); – создавать условия для овладения ползанием: формирование координированного взаимодействия в движениях рук и ног; – создавать условия для укрепления ног (например, катание на большом мяче и др.); – учить детей ползать по ковровой дорожке, доске, по наклонной доске, залезать на горку с поддержкой взрослого и самостоятельно спускаться с нее; – продолжать совершенствовать навык проползать (через ворота, обруч) и перелезать (например, через гимнастическую скамейку, бревно); – учить перешагивать через незначительное препятствие (ручеек, канавку, палку). – учить детей играть с мячом («лови – бросай», бросать в цель и т.д.); – формировать умения удерживать предметы (игрушки) двумя руками, производить с ними некоторые действия (мячи, рули, обручи). – создавать условия для овладения умениями бегать; 34 – учить ходить по лесенке вверх со взрослым, а затем и самостоятельно; – формировать у детей потребность в разных видах двигательной деятельности; – развивать у детей двигательную координацию; – учить детей выполнять движения и действия по подражанию действиям взрослому; – учить детей выполнять двигательные упражнения по образцу и речевой инструкции; – учить выполнять физические упражнения без предметов и с предметами; – учить выполнять упражнения для развития равновесия; – учить детей ходить друг за другом, держась за веревку рукой; - учить детей ходить по «дорожке» и «следам»; – учить переворачиваться из одного положения в другое: из положения «лежа на

спине» в положение «лежа на животе» и обратно; – учить детей спрыгивать с высоты (с гимнастической доски – высота 10-15 см); – учить детей подползать под веревку, под скамейку; – формировать правильную осанку у каждого ребенка; – тренировать у детей дыхательную систему, – создавать условия в группе для эффективной профилактики простудных и инфекционных заболеваний и для закаливания организма. 2) Подвижные игры: – воспитывать у детей интерес к участию в подвижных играх; – закреплять сформированные умения и навыки, – стимулировать подвижность, активность детей; – развивать взаимодействие со взрослыми и сверстниками; – создавать условия для формирования у детей ориентировки в пространстве, умения согласовывать свои движения с движениями других играющих детей; – создавать условия для развития психических процессов и личностных качеств.

II. 4. Образовательная область «Физическое развитие» для детей раннего возраста и на этапе завершения дошкольного образования детей с РАС

ФГОС дошкольного образования (п. 2.6.) в образовательной области «физическое развитие» включает следующие целевые установки: • двигательной активности, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость; • способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не наносящим ущерба организму, выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны), • формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере; • становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.). Первые две задачи очень важны не только для физического развития ребёнка с аутизмом, но также как субстрат и вспомогательный фактор для коррекции аутистических расстройств. Занятия физкультурой, контролируемая двигательная активность являются вспомогательным фактором профилактики, контроля и снижения гиперактивности. Основная особенность - выполнение упражнений по подражанию движениям взрослого и словесной инструкции (нужно отработать заранее навыки произвольного подражания и понимание речи). Третья и четвёртая задачи доступны далеко не всем детям с аутизмом и не являются 35 первостепенно важными. Развитие представлений о здоровом образе жизни и связанными с ним нормами и правилами возможны не во всех случаях и сначала только через формирование соответствующих стереотипов, привычек с последующим

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

11.5. Содержание коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС

Согласно ФГОС содержание коррекционно-развивающей работы с воспитанниками с ограниченными возможностями здоровья направлено на обеспечение коррекции недостатков в физическом и психическом развитии различных категорий детей и оказания им помощи в освоении общеобразовательной программы. В ДОУ организована психологическая служба для детей, их родителей и педагогов ДОУ, также работает логопункт для дошкольников с нарушениями речи. Коррекционно-развивающая работа детей с РАС осуществляется в рамках инклюзивного образования.

11.6. Система инклюзивной работы в учреждении

Одним из важнейших направлений государственной политики Российской Федерации в области образования является обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей-инвалидов, на образование. Российское законодательство - прежде всего, Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», предусматривает гарантии прав на получение образования детьми с ОВЗ. Особую актуальность реализация права на образование детей-инвалидов приобретает в связи с Федеральным законом «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» от 3 мая 2012 года. Государства, ратифицировавшие Конвенцию, обязуются развивать инклюзивное образование, в том числе обучение детей с ограниченными возможностями здоровья вместе с обычными детьми. В нашем ДОУ, реализующем программу инклюзивного образования, функционируют группы инклюзивной направленности, в которые включены дети различных категорий ОВЗ. Это дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), задержкой психического развития (ЗПР), расстройствами аутистического спектра (РАС). Особую категорию воспитанников в нашем саду составляют дети с РАС. Для них предусмотрено тьюторское сопровождение. Воспитанники включены в программу сопровождения в рамках поведенческой терапии, основанную на поведенческих технологиях и методах обучения. На сегодняшний день поведенческая терапия или метод прикладного анализа поведения - это один из самых эффективных и доказанных методов коррекции аутизма. В инклюзивных группах созданы необходимые условия, включающие модификацию среды в

соответствии с индивидуальными потребностями детей с РАС. Это четкая структуризация пространства группы с выделением различных зон активности для совместных и индивидуальных игр, отдыха, групповых и индивидуальных занятий. Для индивидуальных занятий в группах организованы отдельные кабинки. Специфическими потребностями детей с РАС обусловлено наличие в группах большого количества визуальной поддержки в виде схем, условных обозначений, надписей, расписаний. Для каждого ребенка разработан индивидуальный режим пребывания в группе. В режиме дня предусмотрены увеличение времени, отводи- 36 мого на проведение гигиенических процедур, прием пищи. Предусматривается широкое варьирование организационных форм образовательной работы: групповых, подгрупповых, индивидуальных. Для организации и проведения развивающих мероприятий подобран необходимый дидактический материал. В детском саду для детей с РАС организована сенсорная комната. Одним из основополагающих условий для создания инклюзивной образовательной среды является наличие квалифицированного персонала, обученного специфическим технологиям работы в рамках поведенческой терапии и достаточного времени для работы с каждым ребенком у специалистов службы сопровождения (до 20 часов сопровождения в неделю на каждого ребенка). С этой целью в штат службы сопровождения включены педагоги-психологи, дефектолог, логопеды, тьюторы, основам тьюторского сопровождения обучены помощники воспитателя. Педагогический коллектив, включая руководителя, специалистов, тьюторов, воспитателей, помощников воспитателей, проходит регулярное обучение по программе работы с детьми с РАС, которая предполагает теоретическое и практическое обучение, тренинги для персонала и для родителей, регулярные супервизии, стажировки специалистов. Работа с детьми в инклюзивных группах требует высокого уровня подготовки всех участников образовательного процесса и слаженной командной работы. Четкое понимание целей и механизмов работы, реализация единого подхода, тесное сотрудничество с семьями воспитанников – залог успешной интеграции ребенка с РАС в инклюзивную среду. Для этого определены функции и содержание деятельности каждого члена инклюзивной команды.

11.7. Программа коррекционной работы для детей с РАС

Цель: Обеспечить системный подход к обеспечению условий для развития детей с ограниченными возможностями здоровья, в целях обогащения его социального опыта и гармоничного включения в коллектив сверстников. Задачи: • выявление и удовлетворение особых образовательных потребностей у детей с РАС при освоении ими основной образовательной программы; • определение особенностей организации образовательного процесса и условий интеграции для рассматриваемой категории детей в соответствии с

индивидуальными особенностями каждого ребёнка, структурой нарушения развития и степенью выраженности (в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии); • разработка и реализация индивидуальных маршрутов, организация индивидуальных и (или) групповых занятий для детей с выраженным нарушением в физическом и (или) психическом развитии, сопровождаемые поддержкой тьютора образовательного учреждения; • развитие коммуникативной компетенции, форм и навыков конструктивного личностного общения в группе сверстников; • оказание консультативной и методической помощи родителям (законным представителям) детей с ограниченными возможностями здоровья по медицинским, социальным, и другим вопросам.

Содержание коррекционной работы определяют следующие принципы: • преимущество • соблюдение интересов ребёнка

- системность
- непрерывность
- вариативность
- рекомендательный характер оказания помощи

В нашем дошкольном учреждении разработана своя система коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

• Воспитатели, учитель-дефектолог, педагог-психолог и другие специалисты, имеющиеся в ДОУ, работают в тесном контакте друг с другом. Службой сопровождения проводится индивидуальная диагностика детей с РАС. Диагностические методики дают развернутую информацию о сфере влечений, сфере общения, восприятии, мелкой моторике, интеллектуальном развитии, речи, игре, навыках социального поведения. На основании диагностики создается адаптированная индивидуальная программа развития ребенка с РАС. Определяется индивидуальный режим пребывания ребенка в инклюзивной группе (режим полного/неполного дня, режим включения в групповые занятия и график индивидуальных занятий со специалистами), вид сопровождения (нуждается ли ребенок в полном/частичном тьюторском сопровождении) и степень поддержки, в которой нуждается ребенок (вид и уровень оказываемой ребенку помощи). Диагностика ведется по трем основным направлениям: 1. Сбор данных об особенностях поведения ребенка и определение уровня социальной адаптации ребенка (используется количественный и качественный анализ результатов наблюдения за поведением ребенка, опрос родителей, семейные супервизии). 2. Диагностика уровня развития коммуникации и речевых навыков 3. Диагностика уровня развития функциональных и академических навыков, эмоционально-волевой сферы.

Педагог-психолог:

- организует взаимодействие педагогов;
- разрабатывает коррекционные маршруты индивидуального развития ребенка;
- проводит психопрофилактическую и психодиагностическую работу с детьми;
- организует специальную коррекционную работу с детьми с РАС;
- повышает уровень психологической компетентности педагогов детского сада;
- проводит консультативную работу с родителями.
- Осуществляет контроль за выполнением всеми участниками программы плана поддержки поведения и реализации индивидуального маршрута.

Учитель-логопед:

- диагностирует уровень импрессивной и экспрессивной речи;
- составляет индивидуальные планы развития;
- проводит индивидуальные занятия (постановка правильного речевого дыхания, коррекция звуков, их автоматизация, дифференциация и введение в самостоятельную речь), подгрупповые занятия (формирование фонематических процессов);
- консультирует педагогических работников и родителей о применении логопедических методов и технологий коррекционно-развивающей работы;

Учитель – дефектолог

- осуществляет проведение диагностического обследований детей ДООУ для установления структуры и степени проявления имеющихся отклонений в развитии.
- осуществление работы, направленной на предупреждение, компенсацию и максимальную коррекцию недостатков в развитии у воспитанников РАС; (индивидуальные и групповые коррекционно-развивающие занятия);
- разрабатывает коррекционные маршруты индивидуального развития ребенка;
- оказание консультативной и методической помощи родителям (лицам, их заменяющим), педагогам и специалистам в целях профилактики речевых нарушений у детей дошкольного возраста, по вопросам дифференцированной диагностики нарушений и использованию специальных методов и приемов оказания помощи детям.

Музыкальный руководитель:

- Осуществляет музыкальное и эстетическое воспитание детей;
- Учитывает психологическое, речевое и физическое развитие детей при подборе материала для занятий;
- Использует на занятиях элементы музыкотерапии и др.

Инструктор по физической культуре:

- Осуществляет укрепление здоровья детей;

- Совершенствует психомоторные способности дошкольников.

Воспитатель:

- применяет здоровьесберегающих технологии, создает благоприятный микроклимат в группе;

- проводит занятия по продуктивным видам деятельности (рисование, лепка, конструирование) по подгруппам и индивидуально. Организует совместную и самостоятельную деятельность детей;

- воспитывает культурно-гигиенические навыки, развивает тонкую и общую моторику; • организует индивидуальную работу с детьми по заданиям и с учетом рекомендаций специалистов (педагога-психолога, учителя-логопеда; учителя-дефектолога);

- консультирует родителей о формировании культурно-гигиенических навыков, об индивидуальных особенностях ребенка, об уровне развития мелкой моторики.

- контроль работы тьюторов и принятие основных решений относительно ребенка;

- работа в соответствии с планом поддержки поведения;

- своевременное предоставление службе сопровождения, тьюторам и родителям информации о работе группы, мероприятиях, изменениях в расписании, темах и структуре занятий;

- толерантного отношения детей группы к ребенку с РАС, формирования навыков взаимопомощи;

- оказание ребенку помощи в усвоении правил группы и выстраивании коммуникации с детьми группы;

- оказание ребенку индивидуальной помощи на занятиях, в свободной деятельности и в режимных моментах;

- организация предварительной работы с ребенком.

Помощник воспитателя:

- сопровождает ребенка в качестве тьютора при необходимости;

- обеспечивает безопасность детей в группе;

- следует плану поддержки поведения;

Тьютор:

- сопровождает ребенка в режимных моментах и на занятиях (в рамках режима группы, руководствуясь указаниями воспитателей, потребностями ребенка, рекомендациями специалистов);

- участвует в планировании, организации и проведении мероприятий с участием детей с РАС;

- оказывает помощь (посредничество) в осуществлении коммуникации и удовлетворении личных потребностей ребенка (физических, психологических, эмоциональных);
- поддерживает непрерывную обратную связь между всеми участниками образовательного процесса, непрерывно отслеживает психоэмоциональное состояние ребенка;

- участвует в разработке, корректировке и реализации программы индивидуального сопровождения;

- осуществляет коммуникации с детьми группы с целью интеграции ребенка с РАС в детский коллектив, формирования осознанного, толерантного отношения детей группы к ребенку с РАС, формирования навыков взаимопомощи, создания базовых условий для формирования и развития эмпатии.

Родители:

- поддержание плана поддержки поведения;
- своевременное предоставление актуальной информации о ребенке. **Медицинский**

персонал:

- проводит лечебно-профилактические и оздоровительные мероприятия;
- осуществляет контроль за состоянием здоровья детей посредством регулярных осмотров, за соблюдением требований санитарно-эпидемиологических норм.

Психолого-педагогическое направление коррекционно-воспитательной работы обеспечивает преодоление или ослабление недостатков в психическом и физическом развитии детей с РАС.

Вся деятельность планируется в системе и находит отражение в следующих документах:

- Рабочие программы, перспективное и календарное планирование образовательной деятельности педагогов

- Рабочие коррекционно-развивающие программы специалистов
- Перспективное планирование коррекционной образовательной деятельности специалистов
- Календарный план психолого-педагогического сопровождения детей с РАС
- индивидуальные образовательные маршруты воспитанников с РАС
- речевые карты воспитанников с РАС

Психолого-педагогическое направление коррекционно-воспитательной работы осуществляется всеми педагогическими работниками группы, которые самым тесным образом взаимодействуют друг с другом и с медицинским персоналом. Психолого-педагогическое направление включает: - проведение комплексного психолого-

педагогического обследования ребенка; - коррекционную работу в образовательном процессе; психологическое сопровождение развития ребенка.

Комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка

необходимое условие проведения коррекционной работы с детьми с РАС. Ежегодно проводятся три среза обследования: вначале, в середине и в конце учебного года.

- Первичное обследование проводится в начале учебного года (сентябрь). В нем участвуют все специалисты, работающие с группой воспитанников. В процессе обследования педагоги используют разнообразные методы и методики, которые позволят им получить необходимую и адекватную информацию о ребенке. Полученные результаты заносятся в «Индивидуальную карту».

- На проведение второго и третьего обследования время не выделяется, но, систематически работая с ребенком, каждый специалист имеет возможность предлагать ему деятельность либо специальные задания, которые позволят ему получить нужную информацию. На основе данных комплексного психолого-педагогического обследования создаются подгруппы детей, определяется содержание образовательного процесса и планирования его реализации для каждого ребенка, создается индивидуальный маршрут.

Коррекционная работа в образовательном процессе протекает в ходе непосредственной образовательной деятельности, которую осуществляют все педагоги, работающие с воспитанником. Они проводят:

- индивидуальные игровые коррекционно-развивающие занятия;
- комплексные коррекционно-развивающие занятия с включением ребенка в разные виды деятельности и с участием разных специалистов;
- комплексные занятия с участием ребенка и его родителей; индивидуальные коррекционно-развивающие занятия с использованием игр с водой и песком, театрализованной игры, музыки и движения;
- индивидуальные свободные игры и занятия с детьми, основанные на конструктивной, изобразительной, музыкальной, трудовой и др. деятельности детей.