

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение
Самарской области средняя общеобразовательная школа №1
имени Героя Советского Союза Зои Космодемьянской
городского округа Чапаевск Самарской области

Принята
на педагогическом совете
от 26.08.2022 г.
протокол №1

Утверждаю:
Директор ГБОУ СОШ №1 г.о. Чапаевск
Белоглядова К.С. _____
Приказ № 200 ОД от «26» августа 2022 г.

Принята
Управляющим советом
ГБОУ СОШ №1 г.о. Чапаевск
Протокол №1 от 26.08.2022 г.
Председатель Титова С.В.



№ 1 г.о. Чапаевск,
СН=Белоглядова К.С.,
E=school1_chp@samara.
edu.ru
00e4fb5a2627857e57

**АДАптированная основная образовательная программа
дошкольного образования
для детей с РАС
ГБОУ СОШ №1 г.о. Чапаевск СП Д/С №27 «Светлячок»
на 2022-2023 учебный год**

Чапаевск, 2022 г.

СОДЕРЖАНИЕ

1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

1.1. Пояснительная записка

- а) Цели и задачи реализации Программы
- б) Принципы и подходы к реализации Программы

1.2. Целевые ориентиры в освоении Программы

1.2.1. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с расстройствами аутистического спектра

1.3. Принципы оценивания качества образовательной деятельности по реализации Программы

2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

2.1. Содержание образовательной деятельности детьми среднего дошкольного возраста с ОВЗ (РАС)

➤ Описание образовательной деятельности

а) Начальный этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра

2.1.2. Взаимодействие взрослых с детьми с расстройствами аутистического спектра

2.1.3. Взаимодействие педагогического коллектива с семьями, в которых есть дети с расстройствами аутистического спектра

2.2. Программа коррекционной работы с детьми с ОВЗ (содержание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития детей (коррекционная программа))

2.2.1. Механизмы адаптации Программы Выявление особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, обусловленных недостатками в их физическом и (или) психическом развитии.

- Осуществление индивидуально ориентированной психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ с учетом особенностей

психофизического развития и индивидуальных возможностей детей (в соответствии с рекомендациями ПМПК).

- Организация освоения детьми с ОВЗ Программы и их интеграции в образовательном учреждении.

2.2.2. Перспективно-тематическое планирование групповых, подгрупповых и индивидуальных коррекционных мероприятий педагогов.

2.3. Взаимодействие взрослых с детьми с расстройствами аутистического спектра.....

2.4 Взаимодействие педагогического коллектива с семьями, в которых есть дети с расстройствами аутистического спектра

3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

3.1 Обеспечение психолого-педагогических условий реализации программ

3.2 Организация развивающей психолого-педагогической среды

3.3 Кадровые условия реализации программы

3.4 Материально-технические условия реализации программы

3.5 Финансовые условия реализации программы.....

3.6 Планирование образовательной деятельности...

3.7 Режим дня и распорядок.....

3.7.1. Особенности организации режимных моментов.....

3.7.2. Режим дня ...

3.8. Перечень нормативных документов

3.9. Рекомендуемая литература

-

1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

1.1. Пояснительная записка

Адаптированная основная образовательная программа (АООП) дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС)¹ – это образовательная программа, адаптированная для детей с РАС с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей, направленная на коррекцию и компенсацию нарушений развития и социальную адаптацию данной категории детей раннего и дошкольного возраста.

Дети с РАС представляют собой исключительно полиморфную группу, что проявляется как в клинических, так и в психолого-педагогических особенностях.

В клиническом отношении расстройства аутистического спектра в действующей в Российской Федерации Международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) относятся к диагностической группе F84 «Общие расстройства развития» (часто без перевода используется термин «первазивные», то есть всепроникающие, всеохватывающие расстройства) и включает три диагностических категории из F84: детский аутизм (F84.0), атипичный аутизм (F84.1) и синдром Аспергера (F84.5)². Чётких границ между указанными диагностическими категориями нет, и эта классификация оказалась ограниченно применимой в медицине и совсем неприменимой в образовательных целях. Ожидается, что в 2022 или в 2023 году закончится адаптация уже принятой ВОЗ МКБ-11, в которой все имеющие отношение к аутизму категории МКБ-10 объединены в «расстройства аутистического спектра» (РАС), категорию, ставшую официально принятой в российском образовании после 2012г. (закон «Об образовании в Российской Федерации»).

¹ В настоящей программе термины «расстройства аутистического спектра» (РАС) и более привычное «аутизм» рассматриваются как синонимы (в том числе и в стилистических целях). Так же предполагается в МКБ-11

² Отнесение к РАС синдрома Ретта (F84.2) в настоящее время считается не вполне правомерным.

а) Цели и задачи Программы

Целью настоящей Программы является обеспечение реализации коррекционно-образовательной составляющей комплексного психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) для достижения возможно более высокого уровня социальной адаптации и социализации, самостоятельности и независимости, достойного качества жизни.

Достижение цели Программы обеспечивается методическим плюрализмом в сочетании с научно обоснованным выбором основного коррекционного подхода и пакета вспомогательных подходов, ранним началом комплексного сопровождения, дифференцированным и индивидуализированным характером коррекционных и общеразвивающих средств.

Цель АООП дошкольного образования детей с РАС достигается в соответствии с ФГОС дошкольного образования посредством решения **следующих задач:**

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

-оказания специализированной комплексной помощи в освоении содержания образования;

-охраны и укрепления физического и психического здоровья детей с РАС; обеспечения преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в соответствии с основными образовательными программами дошкольного и начального общего образования;

-создания на основе результатов коррекционно-образовательного процесса благоприятных условий развития детей с РАС в соответствии с их возможностями, индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребёнка;

- объединения коррекционных и общеразвивающих аспектов обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;
 - формирования личности ребёнка с аутизмом, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирования предпосылок учебной деятельности;
 - обеспечения вариативности образовательной траектории дошкольного уровня с учётом особенностей развития детей с аутизмом, включая выраженную полиморфность РАС;
 - формирования социокультурной среды, соответствующей индивидуальным и психофизическим особенностям детей с РАС;
- разработку и реализацию АООП дошкольного образования ребёнка с РАС;
- сотрудничества с семьёй, в которой есть ребёнок с аутизмом, обеспечения психолого-педагогической поддержки такой семьи, повышения компетенции родителей (законных представителей) в вопросах особенностей развития детей с РАС и основах их комплексного сопровождения.

В целях обеспечения реализации АООП дошкольного образования детей с РАС может быть использована сетевая форма взаимодействия, включая ресурсы других образовательных и иных организаций. 1.1.2. Принципы и подходы к формированию Программы

Формирование Программы осуществляется на основе положений ФГОС дошкольного образования, адаптированных в соответствии с закономерностями развития детей с РАС.

б) Принципы дошкольного образования и особенности развития детей с расстройствами аутистического спектра в дошкольном возрасте

1. Поддержка разнообразия детства в заложенном во ФГОС дошкольного образования понимании связана: 1) с многообразием социальных,

личностных, культурных, языковых, этнических особенностей, религиозных и иных общностей; 2) с нарастающей неопределённостью и мобильностью современного мира; 3) с умением ориентироваться в многообразии жизненных ситуаций, необходимостью сохранять свою идентичность в сочетании со способностью позитивно, конструктивно и гибко взаимодействовать с другими людьми и т.д. Поддержка такого разнообразия детства для детей с РАС очень важна, но с очень существенными условиями и оговорками.

Во-первых, этот принцип в случае РАС можно рассматривать только как цель коррекционно-образовательного процесса, достижение которой возможно лишь частично и далеко не во всех случаях. Качества, обеспечивающие описанное выше разнообразие (осознание идентичности на самых разных уровнях, начиная с физической; взаимодействие с другими людьми; ориентировка в жизненных ситуациях и т.д.), формируются в результате коррекционной работы, и достигаются только в случае преодоления основных трудностей, свойственных аутизму.

Во-вторых, при РАС в раннем и дошкольном возрасте у наблюдаемого разнообразия иная природа, его проявления обусловлены нарушениями развития, и требуют не поддержки, а смягчения, и, в идеале, преодоления.

2. Сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека, самоценность детства - понимание (рассмотрение) детства как периода жизни, значимого самого по себе, без всяких условий; значимого тем, что происходит с ребенком сейчас, а не тем, что этот период есть период подготовки к следующему периоду. Уникальность и самоценность детства не вызывает сомнений; детство - важная, может быть, важнейшая с позиций психического и социального развития, часть жизни (но именно часть жизни, «важный этап в общем развитии человека»), и самоценность жизни человека включает и самоценность детства, которое органично связано с последующими этапами развития.

При типичном развитии подготовка к этим последующим этапам в дошкольном возрасте происходит в основном имплицитно, прежде всего, в виде подражания (сначала спонтанного, потом произвольного), игры, но при аутизме на уровне диагностического признака (МКБ-10, F84.0, А, п.5) отмечаются «нарушения в ролевых и социально-имитативных играх». Таким образом, необходимо либо сформировать способность у ребёнка с РАС усваивать информацию имплицитно («из жизни», прежде всего, в простейшем случае – через произвольное подражание, потом – через игру), либо использовать в необходимом объёме эксплицитные методы обучения. Как показывает практика, целесообразно использовать оба направления, причём соотношение между ними должны быть гибкими, учитывающими индивидуальные особенности ребёнка и динамику коррекционного процесса.

Согласно ФГОС, этот принцип подразумевает полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного детства), обогащение детского развития. В условиях искажённого развития границы между этапами детства (иногда и самого детства) размыты и смещены, психический возраст по отдельным функциям может очень сильно различаться, и говорить о полноценности проживания этапов детства без предшествующей коррекционной работы не представляется возможным.

3. Позитивная социализация ребёнка действительно необходима, но её формирование возможно после преодоления качественных нарушений социального взаимодействия и коммуникации, являющихся одними из основных проявлений аутизма.

4. Личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых (родителей (законных представителей), педагогических и иных работников Организации) и детей предполагает базовую ценностную ориентацию на достоинство каждого участника взаимодействия, прежде всего - ребёнка, но это возможно только на базе преодоления типичных для аутизма трудностей реперезентации психической жизни других людей.

5. Содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребёнка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений. Выраженность аутистических расстройств в плане осознания своего положения в окружающем может быть разной: в части случаев ребёнок с аутизмом не может выделять себя как физический объект (не дифференцирует себя и своё отражение в зеркале), иногда не различает живое и неживое, не всегда отличает друг от друга людей из ближнего круга и т.д. Как будет строиться сотрудничество даже в относительно лёгких случаях РАС, если психическая жизнь другого человека воспринимается искажённо и/или неполно? Какого-то уровня сотрудничества детей с аутизмом и взрослых (родителей, специалистов) с помощью коррекционной работы можно добиться всегда, но выйти на такой уровень социального взаимодействия и коммуникации, который позволяет ребёнку с аутизмом стать субъектом образовательных отношений в дошкольном возрасте удаётся редко.

6. Сотрудничество Организации с семьёй. Этот принцип является исключительно важным по многим причинам: родители (или лица, их заменяющие) являются неотъемлемыми участниками образовательного процесса и в том смысле, что именно они принимают важные решения (например, о форме получения образования) и, что очень желательно, могут выступать в роли парапрофессионалов. Сотрудники Организации должны знать об условиях жизни ребенка в семье, понимать проблемы, уважать ценности и традиции семей воспитанников. Программа предполагает разнообразные формы сотрудничества с семьёй как в содержательном, так и в организационном планах.

7. Сетевое взаимодействие с организациями образования, здравоохранения, социальной защиты населения является важным ресурсом реализации программы как через непосредственное участие в коррекционно-образовательном процессе, так и в иной форме.

8. Индивидуализация дошкольного образования при РАС имеет исключительно большое значение в связи с выраженной неоднородностью контингента детей с аутизмом. Обеспечение индивидуальной образовательной траектории каждого ребёнка с учётом его интересов, возможностей, способностей, особенностей развития. Активность ребёнка с аутизмом в выборе содержания своего образования представляется весьма проблематичной уже из-за трудности выбора как такового, и требует осознания ребёнком своей роли в образовательном процессе, что без коррекционной работы представить сложно.

9. Возрастная адекватность образования. При РАС трактовка понятия «возрастная адекватность» очень сложна и неоднозначна; психический возраст по различным функциям может существенно различаться. Попытки усреднения результатов субтестов, направленных на исследование различных функций (например, при определении IQ по Векслеру), даёт результаты, требующие очень осторожной интерпретации. С точки зрения практики образования это означает, что при планировании работы необходимо ориентироваться на каждый показатель отдельно и, в то же время, необходим внимательный анализ их взаимосвязи.

10. Развивающее вариативное образование. Этот принцип предполагает, что содержание образования предлагается ребёнку через разные виды деятельности с учётом его актуальных и потенциальных возможностей, предполагает ориентацию работы педагога на зону ближайшего развития, что способствует развитию, расширению как явных, так и скрытых возможностей ребёнка. При аутизме использование традиционных для дошкольного возраста форм и методов обучения затруднено из-за несформированности ролевой, сюжетной, социально-имитативной игры и других имплицитных форм обучения, а также стереотипа обучения, что вызывает необходимость использования эксплицитных методов, а при выраженных проявлениях аутизма – директивных методов обучения.

11. Полнота содержания и интеграция отдельных образовательных областей. В соответствии с ФГОС дошкольного образования выделено пять образовательных областей (социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие). Деление содержательной части Программы на эти образовательные области не означает, что каждая из этих образовательных областей реализуется независимо, многообразные связи между ними должны учитываться в коррекционно-образовательном процессе. При РАС в силу фрагментарности восприятия формирование и развитие междисциплинарных связей приобретает также коррекционное значение.

12. Инвариантность ценностей и целей при вариативности средств реализации и достижения целей Программы. Основная ценность Программы – ориентированность на приоритет проблем детей с РАС, обусловленных аутизмом (с учётом существующих реалий), и представленные выше цели Программы являются инвариантными по отношению к выраженности проблем аутизма, возрасту, полу, национальной и социальной принадлежности детей с РАС. Предлагаемые Программой методические подходы и решения представляют собой вариативный спектр средств реализации и достижения целей Программы.

1.1.2. Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра

В законе «Об образовании в Российской Федерации» (ст.79, пункт 2) указано, что для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (в том числе для детей с расстройствами аутистического спектра) создаются специальные условия получения образования. В той же статье (пункт 3) поясняется, что специальные условия подразумевают специальные программы и методы, учебники и пособия, дидактические материалы и технические средства, а также использование помощников (ассистентов).

Специальные условия получения образования должны обеспечивать реализацию особых (специальных) образовательных потребностей, которые

для детей с РАС в современных официальных документах, фактически, не сформулированы.

Термины «особые образовательные потребности» и «специальные условия образования» не входят в число основных понятий, перечисленных в статье 2 закона «Об образовании в Российской Федерации». Вместе с тем, значение этих понятий для содержания и организации образовательного процесса исключительно велико: без учета особых образовательных потребностей и создания соответствующих специальных условий образования обучающихся с РАС эффективный коррекционно-образовательный процесс просто невозможен.

Необходимо определить, что именно понимается под «особыми образовательными потребностями» обучающихся с РАС, и каким требованиям эти потребности должны удовлетворять.

1.2. Планируемые результаты образовательной деятельности по реализации Программы

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

Целевые ориентиры не подлежат непосредственной оценке, в том числе в виде педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей. Они не являются основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки детей. Освоение Программы не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации воспитанников.

Настоящие требования являются ориентирами для:

а) построения образовательной политики на соответствующих уровнях с учетом целей дошкольного образования, общих для всего образовательного пространства Российской Федерации;

б) решения задач: формирования Программы; анализа профессиональной деятельности; взаимодействия с семьями;

в) изучения характеристик образования детей в возрасте от 2 месяцев до 8 лет;

г) информирования родителей (законных представителей) и общественности относительно целей дошкольного образования, общих для всего образовательного пространства Российской Федерации.

Целевые ориентиры не могут служить непосредственным основанием при решении управленческих задач, включая:

- аттестацию педагогических кадров;
- оценку качества образования;
- оценку как итогового, так и промежуточного уровня развития детей, в том числе в рамках мониторинга (в том числе в форме тестирования, с использованием методов, основанных на наблюдении, или иных методов измерения результативности детей);
- оценку выполнения муниципального (государственного) задания посредством их включения в показатели качества выполнения задания;
- распределение стимулирующего фонда оплаты труда работников организации.

Целевые ориентиры зависят от возраста и степени тяжести аутистических расстройств, наличия и степени выраженности сопутствующих нарушений развития и состояния здоровья ребенка.

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 трёх уровней тяжести аутистических расстройств по DSM-5.

1.2.1. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с расстройствами аутистического спектра

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

- понимает обращённую речь на доступном уровне;
- владеет элементарной речью (отдельные слова) или/и обучен альтернативным формам общения;
- владеет некоторыми конвенциональными формами общения (вербально / невербально);
- выражает желания социально приемлемым способом;
- возможны элементарные формы взаимодействия с родителями, другими знакомыми взрослыми и детьми;
- выделяет себя на уровне узнавания по фотографии;
- выделяет родителей и знакомых взрослых;
- различает своих и чужих;
- поведение контролируемо в знакомой ситуации (на основе стереотипа поведения);
- отработаны основы стереотипа учебного поведения;
- участвует в групповых физкультурных занятиях и групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы и т.п.) под руководством взрослых;
- может сличать цвета, основные геометрические формы;
- знает некоторые буквы;
- владеет простейшими видами графической деятельности (закрашивание, обводка);

- различает «большой – маленький», «один – много»;
- выполняет физические упражнения по показу (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута (под контролем взрослых);
- умеет одеваться и раздеваться по расписанию (в доступной форме);
- пользуется туалетом (с помощью);
- владеет навыками приёма пищи.

1.2.2.2. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с расстройствами аутистического спектра со вторым уровнем тяжести аутистических расстройств по DSM-5 (второй уровень тяжести аутистических расстройств может сочетаться с интеллектуальными нарушениями (различной, чаще лёгкой, иногда умеренной степени и нарушениями речевого развития):

- владеет простыми формами речи (двух-трёхсложные предложения, простые вопросы) или (иногда) альтернативными формами общения;
- владеет конвенциональными формами общения (вербально / невербально);
- может поддерживать элементарный диалог (чаще – формально);
- отвечает на вопросы в пределах ситуации общения;
- возможно ограниченное взаимодействие с родителями, другими знакомыми взрослыми и детьми;
- выделяет себя, родителей, специалистов, которые с ним работают;
- различает людей по полу, возрасту;
- владеет поведением в учебной ситуации, но без возможностей гибкой адаптации;
- участие в групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы и т.п.) под руководством взрослых;
- знает основные цвета и геометрические формы;
- знает буквы, владеет техникой чтения частично;
- может писать по обводке;

- различает «выше – ниже», «шире – уже» и т.п.
- есть прямой счёт до 10;
- выполняет физические упражнения по показу и инструкции (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем взрослых;
- имеет на уровне стереотипа представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
- владеет основными навыками самообслуживания (одевается/раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду).

1.2.2.3. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с расстройствами аутистического спектра с первым уровнем тяжести аутистических расстройств по DSM-5 (первый уровень аутистических расстройств является сравнительно лёгким, часто сочетается с формальной сохранностью интеллекта и речи, хотя во многих случаях интеллектуальные и(или) речевые расстройства отмечаются):

- 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 со взрослыми и сверстниками 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 тренажёров, батута под контролем взрослых;
- имеет представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
- участвует в некоторых групповых подвижных играх с правилами;
- владеет основными навыками самообслуживания (одевается/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.

1.3. Принципы оценивания качества образовательной деятельности по реализации Программы

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

Оценка качества дошкольного образования (соответствия образовательной деятельности, реализуемой Организацией, заданным требованиям Стандарта и Программы в дошкольном образовании детей с РАС) направлена, в первую очередь, на оценивание созданных Организацией условий образовательной деятельности, включая психолого-педагогические, кадровые, материально-

технические, финансовые, информационно-методические, управление Организацией и т.д.

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

Целевые ориентиры, представленные в Программе:

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

Программой предусмотрена система мониторинга динамики развития детей, 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 дошкольного возраста с РАС;

различные шкалы индивидуального развития ребенка с РАС.

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

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

- 1) поддерживает ценности развития и позитивной социализации ребёнка дошкольного возраста с РАС;
 - 2) учитывает факт разнообразия путей развития ребёнка с РАС;
 - 3) ориентирует систему дошкольного образования на поддержку вариативности используемых образовательных программ и организационных форм дошкольного образования для детей дошкольного возраста с РАС;
 - 4) обеспечивает выбор методов и инструментов оценивания для семьи, образовательной организации и для педагогов Организации в соответствии: с разнообразием вариантов развития ребенка с РАС в дошкольном детстве, разнообразием вариантов образовательной среды, разнообразием местных условий в разных регионах и муниципальных образованиях Российской Федерации;
 - 5) представляет собой основу для развивающего управления программой дошкольного образования для детей с РАС на уровне дошкольной образовательной организации, обеспечивая тем самым качество основных образовательных программ дошкольного образования в разных условиях. Программой предусмотрены следующие уровни системы оценки качества: внутреннее самообследование, оценка, самооценка дошкольной образовательной организации; внешняя оценка дошкольной образовательной 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 детей с РАС;

задания ориентиров педагогам в их профессиональной деятельности и перспектив развития самой Организации;
создания оснований преемственности между дошкольным и начальным общим образованием обучающихся с РАС.

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

Результаты оценивания качества образовательной деятельности формируют доказательную основу для корректировки образовательного процесса и условий образовательной деятельности.

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

2. Содержательный раздел

2.1. Содержание образовательной деятельности детьми среднего дошкольного возраста с ОВЗ (РАС)

Содержание примерной АООП дошкольного образования включает две составляющих (два направления) коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС и определяет их взаимосвязь и соотношение на этапах дошкольного образования. Это:

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

Учитывая прямую связь основных симптомов аутизма с социальной жизнью человека и первазивный характер расстройств при РАС, коррекционная работа рассматривается как условие и предпосылка второй составляющей Программы, то есть дошкольное образование при РАС должно начинаться с решения проблем первой, коррекционной составляющей с постепенным переходом ко второй составляющей.

В связи с этим на этапе помощи в раннем возрасте и начальном этапе дошкольного образования основным содержанием становится специальная коррекционная работа, тогда как освоение содержания Программы в традиционных образовательных областях становится возможным на основном этапе дошкольного образования детей с РАС. На этом этапе Программа по организационно-управленческим характеристикам становится близкой к модульной.

Переход от начального этапа к основному – возраст начала этого перехода, его продолжительность, содержательная и методическая стороны – определяются

результатами начального этапа, которые, в свою очередь, зависят от уровня тяжести аутистических расстройств, спектра и выраженности сопутствующих расстройств, своевременности диагностики и адекватности характеристик комплексного сопровождения особенностям каждого ребёнка. На основном этапе коррекционная работа продолжается и в форме специальных занятий, и в форме введения коррекционной составляющей в программы основных образовательных областей.

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

Разграничения по этапам дошкольного образования, уровням тяжести аутистических расстройств, возрасту детей с РАС трудно соотносятся между собой, строгое и однозначное разделение программы на градации по схеме «этап А; уровни 3, 2, 1» представляется громоздким, будет содержать большое количество повторов и затруднять представление общей картины дошкольного образования и пользование Программой. В целях преодоления этих трудностей использована следующая структура Программы.

Первый и последний этапы (помощь в раннем возрасте и пропедевтический) выделяются как самостоятельные. Начальный этап рассматривается как старт специальной индивидуализированной коррекционной работы. Для каждого направления составляется единая программа (может рассматриваться как модуль), реализация которой происходит с учётом индивидуальных особенностей каждого ребёнка. Основной этап – освоение программ образовательных областей, которое начинается в разное время в соответствии с готовностью ребёнка к началу освоения той или иной программы. По тому же принципу осуществляется определение содержания и время начала работы по тем или иным составляющим программы пропедевтического периода.

➤ **Описание образовательной деятельности**

а) Начальный этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра

Формирование и развитие коммуникации

Уровень собственных коммуникативных резервов у детей с аутизмом может быть очень разным: в тяжелых случаях он фактически отсутствует, в наиболее лёгких формально сохранен, но всегда искажён (ребёнок задаёт вопросы, но не для того, чтобы получить ответ; речь формально сохранна, но не используется для общения и т.п.). Для формирования и развития коммуникации, в первую очередь, необходима работа по следующим направлениям.

Установление взаимодействия с аутичным ребёнком - первый шаг к началу коррекционной работы. Особенно при тяжёлых и осложнённых формах РАС у ребёнка нет мотивации к взаимодействию с другими людьми, но создать такую мотивацию (точнее, квазимотивацию – шаг к истинной мотивации) можно в русле АВА, используя подкрепление. Поскольку подкрепление с самого начала сочетается с «похвалой, описывающей правильное поведение», эмоциональное взаимодействие со взрослым постепенно приобретает самостоятельное значение и мотивирующую силу.

Установление эмоционального контакта также может быть первым шагом в коррекционной работе, если у ребёнка есть достаточные сохранённые резервы эмоционального реагирования. Принципы и методы установления эмоционального контакта с аутичным ребёнком подробно разработаны О.С. Никольской и её коллегами.

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

Коммуникация в сложной ситуации подразумевает ответы на вопросы в тех случаях, когда ребёнок с аутизмом остался без сопровождения. Умение

отвечать на вопросы «Как тебя зовут?», «Где ты живёшь?», «Как позвонить маме (папе)?» и тому подобные очень важно, так как помогает быстрее разрешить ситуацию и сделать её менее травматичной для ребёнка.

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

Использование *конвенциональных форм общения* – принятые формы общения при встрече, прощании, выражения благодарности и т.п. – общепринятый признак культуры, воспитанности. Важно для создания положительного отношения к ребёнку, а также иногда используется как отправная точка для установления контакта. Конвенциональные формы общения можно использовать в целях формирования и развития сложного для детей с аутизмом навыка обращения: переход от «Здравствуйте!» к «Здравствуйте, Мария Ивановна!» создаёт базу для обращения в других ситуациях. Невербальные эквиваленты конвенциональных форм общения используются не только в случае отсутствия звучащей речи, но как средство амплификации вербальных форм.

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

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

Спонтанное общение в дошкольном возрасте при РАС достигается нечасто. Условие – способность строить высказывание и поведение произвольно, в

соответствии с активностью партнёра по коммуникации и особенностями ситуации.

Использование альтернативной коммуникации рассматривается отдельно (см.

Коррекция нарушений речевого развития

Нарушения речевого развития встречаются во всех случаях аутизма, их коррекция исключительно важна, поскольку речь не только ведущая форма коммуникации, но также играет очень важную роль в развитии мышления, эмоциональной сферы, деятельности. Генез речевых нарушений у детей с РАС неодинаков, проявления чрезвычайно разнообразны: от мутизма до нарушений коммуникативной функции речи при её формально правильном развитии. 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. Приводимые ниже направления работы охватывают весь спектр нарушений, и в каждом случае необходимо использовать то, что адекватно потребностям данного ребёнка.

1. Формирование импрессивной и экспрессивной речи, основ речевой коммуникации; владения речью как средством общения и культуры:

обучение пониманию речи:

обучение пониманию инструкций «Дай», «Покажи»;

обучение пониманию инструкций в контексте ситуации;

обучение пониманию действий по фотографиям (картинкам);

обучение выполнению инструкций на выполнение простых движений;

выполнение инструкций на выполнение действий с предметами;

обучение 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, причёсываешься)?»;

умение отвечать на вопросы о себе;

обучение пониманию признаков предметов (цвета, формы и др.);

умение отвечать на вопросы «Где?» и другие, связанные с пространственным восприятием, и выполнять соответствие инструкции;

увеличение числа спонтанных высказываний;

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

формирование основ коммуникативной функции речи (при предварительно сформированной потребности в коммуникации);

конвенциональные формы общения*³;

навыки коммуникации в сложной ситуации (например, если ребёнок остался без сопровождения);

навыки речевого общения в различных жизненных ситуациях;

развитие навыков диалога, речевого реципрокного взаимодействия

3. Развитие речевого творчества:

преодоление искажённых форм речевого творчества (стереотипные игры со словом, неологизмы);

конкретной (и далеко не всегда достижимой не только в дошкольном возрасте, но и позднее) задачей в развитии речевого творчества при РАС является формирование спонтанного речевого высказывания, спонтанной речи.

Развитие навыков альтернативной коммуникации

³ * - см. 2.2.2.1 «формирование и развитие коммуникации».

В части случаев РАС развитие экспрессивной речи затруднено и оказывается отсроченным на неопределённое 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; далее может быть использована одна из знаковых систем – PECS (коммуникативная система через обмен картинками), «Макатон», Blyss и др.

Следует принимать во внимание, что альтернативные формы коммуникации не являются эквивалентом естественного языка⁴, и высшие формы мышления существуют только в вербальной форме. Поэтому отсутствие устной речи следует стремиться компенсировать другими вариантами экспрессивной вербальной речи, например, можно использовать карточки со словами (как запускающий момент), дактилирование, набор текста на планшете или другом сходном средстве, письменную речь.

Так или иначе, но очень важный вопрос использования альтернативной коммуникации требует дальнейшего изучения.

Коррекция проблем поведения

Проблемное поведение (агрессия, самоагрессия, неадекватные крик, смех, плач, негативизм, аффективные вспышки⁵) очень часто оказываются одним из ключевых препятствий для социальной адаптации и обучения детей с РАС, в

⁴ Единственным эквивалентом естественного языка является жестовая речь глухих.

⁵ К проблемному поведению относят и стереотипии; они рассматриваются ниже.

связи с чем коррекция поведения занимает очень важное место в структуре комплексного сопровождения.

Проблемы поведения могут корректироваться с использованием АВА (прикладного анализа поведения), где исходят из того, что такое поведение всегда выполняет определенную функцию; актом проблемного поведения ребёнок 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 такова:

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

- введение в ситуацию после эпизода нежелательного поведения неприятного для ребёнка стимула (в терминах поведенческой терапии – «наказание», что не подразумевает негуманного отношения к ребёнку). В последние 15-20 лет используется редко из-за низкой эффективности (не даёт положительного образца поведения). Чаще всего используются повторяющиеся физические упражнения (наклоны, приседания, отжимания и т.п.).

В рамках развивающих коррекционных подходов в целях коррекции проблемного поведения используются психодрама, игротерапия, когнитивная психотерапия и др., но как специальное направление сопровождения проблема выделена недостаточно чётко.

Необходимо учесть, что в части случаев причины проблемного поведения могут быть эндогенными, что требует медикаментозного лечения.

Стереотипии также относят к проблемному поведению, но рассматривают отдельно, так как наиболее характерные из них (компенсаторные, аутостимуляционно-гиперкомпенсаторные) связаны с глубинными звеньями патогенеза аутизма, рассматриваются как его неотъемлемый диагностически значимый признак и отличаются высокой ригидностью по отношению к лечебно-коррекционным воздействиям.

Вопросом коррекции стереотипий специально занимается только АВА.

В русле развивающих подходов специальная коррекция стереотипий не проводится; считается, что по мере развития осмысленной совместной деятельности стереотипное поведение ребенка с аутизмом редуцируется, замещаясь игрой, учебными и бытовыми занятиями.

Поведенческое определение стереотипий («повторяющиеся нефункциональные действия и/или виды деятельности») очень широко и включает ряд форм, встречающихся при аутизме, но не связанных ни с его патогенезом, ни с компенсаторными реакциями, что делает патогенетическую классификацию (С.А. Морозов) значимой не только в теоретическом, но и в практическом отношении. Порядок коррекции стереотипий следующий:

1. Необходимо определить патогенетическую принадлежность имеющихся у ребёнка стереотипий (их может быть несколько видов, у некоторых – сложный генез).

В случае стереотипий дизонтогенетических (диснейрогенетических), резидуально-органических и в рамках кататонического синдрома необходимо медикаментозное лечение, психолого-педагогическое вмешательство играет в лучшем случае вспомогательную роль.

В случае компенсаторных, аутостимуляционно-гиперкомпенсаторных и психогенных стереотипий решающую роль, наоборот, играет психолого-педагогическая коррекция, хотя в тяжелых случаях медикаментозная поддержка необходима.

2. Компенсаторные стереотипии часто вырабатываются спонтанно как средство, облегчающее трудные для детей с аутизмом процессы, связанные с выбором и с сукцессивной организацией; иногда с теми же целями такие стереотипии отрабатываются направленно в ходе коррекции. Иногда такая компенсация используется длительно, иногда – как временное, промежуточное средство, отказ от которого возможен в связи с наработкой гибкости или экстерииоризацией и визуализацией процессов планирования и самоконтроля (например, в форме расписания).

3. Аутостимуляционно-гиперкомпенсаторные стереотипии в соответствии со своим названием направлены на стимуляцию тонических процессов с целью повышения устойчивости к давлению внешней среды, обеспечения продолженности действия и/или деятельности. Другими словами, эти стереотипии выполняют важную для ребёнка функцию, и просто пресечь их часто небезопасно (как правило, усиливаются другие проявления проблемного поведения).

Чаще всего используются следующие приёмы:

- переключение: стереотипию прерывают и предлагают ребёнку другой вид деятельности, отличающейся от стереотипии и не относящейся к сверхценным;

- замещение: замена стереотипии на близкий по характеру, но социально более приемлемый вид занятий (например, вместо стереотипных прыжков – прыжки на батуте);
- трансформация: изменение смысла деятельности с одновременной его модификацией (например, требование, чтобы всё было на своих местах в русле феномена тождества трансформируется в участие в уборке квартиры, накрывании на стол, сортировка высохшего белья и т.п.);
- прерывание: допускается только в том случае, если другие приёмы не работают, а стереотипия наносит очевидный вред развитию, адаптационным процессам и т.п. при условии, что у ребёнка крепкая нервная система;
- наработка гибкости: вводятся новые и новые стереотипии в регистре той же деятельности, обучают выбору между имеющимися вариантами; количество переходит в качество, постепенно происходит отказ от стереотипности.

Необходимо заметить, что тонизирующая функция присуща любой деятельности, и, если ребёнок постоянно занят, то аутостимуляционно-гиперкомпенсаторые стереотипии вытесняются, по крайней мере, их выраженность уменьшается.

4. Психогенные стереотипии являются реакцией на психологический дискомфорт; коррекция – через повышение адаптационных возможностей эмоциональной сферы, рациональную психотерапию и другие психологические методы.

Коррекция стереотипий требует целенаправленных усилий специалистов и семьи, часто растягивается на длительное время и не всегда приводит в полной мере к желательным результатам.

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.

1. *Установление эмоционального контакта с аутичным ребёнком* – очень важный фактор, с помощью которого взаимодействие ребёнка с окружающими приобретает эмоциональную составляющую и переводит мотивацию ребёнка к деятельности на уровень, более близкий к естественному (см.– формирования потребности к коммуникации);

2. *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 эмоционального значимой оценки собственного поведения и поведения других людей социально принятых критериев;

- развитие способности к эмоциональному резонансу, в перспективе – к сопереживанию, сочувствию, состраданию;

- уметь выделять определённые явления окружающего мира (голоса людей и их лица, звуки музыкальных инструментов, природные и бытовые звуки, картины природы и др.), связывая их с тем или иным эмоциональным смыслом (используя различные приёмы, например, эмоциональное заражение, эстетическое воздействие).

3. *Использование аффективно значимой цели в качестве фактора, организующего поведение* (через эмоциональное тонизирование при определённом уровне развития аффективной сферы);

4. *Использование эмоциональной сферы в целях познавательного и художественно-эстетического развития ребёнка с РАС (не ранее основного этапа дошкольного образования):*

- формирование эмоционального отношения к произведениям искусства с помощью средств, адекватных ведущему уровню аффективного развития ребёнка, эмоциональное заражение (через эмоции другого, прежде всего, близкого человека, например, мамы), социально опосредованные реакции, осмысление и др.);

- в некоторых случаях - занятия соответствующим видом искусства в доступной форме и объёме (музыкотерапия – музыкальные занятия, арттерапия – занятия тем или иным вариантом изобразительной деятельности и т.п.).

Формирование навыков самостоятельности

Формирование навыков самостоятельности – одна из главных задач коррекционной работы с аутичными детьми, поскольку без достаточной самостоятельности хотя бы в быту удовлетворительный уровень социализации, независимость в жизни недостижимы. Можно выделить несколько причин, лежащих в основе трудностей, препятствующих развитию самостоятельности при РАС. Установить, что именно мешает развитию самостоятельности у данного ребёнка, позволяет наблюдение за поведением в различных ситуациях и выполнением различных инструкций.

1. *Эмоциональная зависимость от другого человека* проявляется в том, что ребёнок выполняет задание только в присутствии взрослого (родителя, специалиста), который фактически в выполнении задания никакого участия не принимает. Непосредственной причиной может быть симбиоз с матерью или со специалистом или включение взрослого в связанный с выполнением задания симультанный комплекс.

Для преодоления чаще всего используют десенсибилизацию – постепенное увеличение дистанции эмоционального и физического контакта.

2. *При воспитании в условиях гиперопеки* в основе несамостоятельности ребёнка также лежит эмоциональная зависимость от других людей, обычно родителей, которые опекают ребёнка с аутизмом настолько

плотно, что у него не было возможности даже попробовать выполнить что-либо (например, одеваться или принимать пищу) самостоятельно.

Преодоление несамостоятельности требует изменения отношения родителей к ребёнку и обучения его технологии соответствующих действия и/или видов деятельности.

3. *Недостаточность целенаправленности и мотивации* также могут затруднять становление самостоятельности.

В этих случаях подбирается простая деятельность, результат которой привлекателен для ребёнка и может служить одновременно мотивацией и подкреплением. Повторное выполнение каждой из нескольких подобных схем формирует и закрепляет стереотип завершенности деятельностного цикла, благодаря чему действенной становится и менее значимая мотивация.

4. *Трудности планирования, организации и контроля деятельности* – одна из самых частых и типичных причин несамостоятельности ребёнка с аутизмом, в основе которой лежат сложности восприятия и усвоения сукцессивно организованных процессов: ребёнок не может составить план деятельности, включающей несколько последовательных этапов, организовать эту деятельность и осуществлять контроль за её выполнением (каждое из трёх звеньев или их любое сочетание).

Логика коррекционной работы такова:

- выбирается относительно простая деятельность, которую ребёнок успешно выполняет с помощью и которая ему нравится;
- составление адекватной и понятной ребёнку схемы деятельности;
- оптимальная организация пространства и необходимых материалов;
- обучение выполнению в созданных конкретных условиях;
- постепенный «уход» взрослого до степени, когда ребёнок устойчиво выполняет избранную последовательность действий по схеме в определённых условиях самостоятельно;
- перенос деятельности в новые условия (если необходим – неоднократно);

- внесение изменений в схему деятельности (заранее оговорённое);
- внесение неожиданных изменений в ситуацию (схему);
- отказ от схемы.

Самый частый вариант такой схемы – различные формы расписаний.

5. *Трудности выбора* как такового могут быть самостоятельной причиной затруднений становления самостоятельности на любом этапе деятельности: начинать / не начинать; когда начинать; какой материал (способ) выбрать и т.п. Такого рода проблемы связаны с невозможностью выбрать определённый вариант из нескольких доступных, поскольку в условиях сниженного уровня тонических процессов ребёнок не способен усилить один из вариантов и от тормозить другие.

Преодоление трудностей может осуществляться следующими способами:

- по линии формирования стереотипа (при выраженных проблемах тонической системы и в начальных этапах коррекции), что, собственно, является не решением проблемы, а отказом от решения (компенсацией);
- облегчение выбора через алгоритм (если есть условие А, то выбираем В и т.д.) или визуализацию (в силу симультанности восприятия визуально представленные варианты облегчают принятие решения);
- усиление мотивации чрез привнесение эмоционально-смысловой основы деятельности.

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

Преодоление – через наработку гибкости любым из известных (в т.ч. отмеченных выше) способов.

Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам

Достижение главной цели комплексного сопровождения детей с РАС (способность к самостоятельной и независимой жизни) невозможно, если

ребёнок не будет уметь себя обслуживать: одеваться и раздеваться, чистить зубы, есть, умываться, пользоваться туалетом и совершать другие гигиенические процедуры, выполнять простейшие бытовые навыки. Всё это необходимо начинать осваивать в дошкольном возрасте.

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

Общая стратегия напоминает ту, которая использовалась при отработке навыков самостоятельности.

1. *Выбор навыка* должен осуществляться с учётом следующих факторов:

- возможностей ребёнка: например, при плохой моторике по понятным причинам нельзя учить заваривать чай или нарезать овощи для салата;
- интересы ребёнка: нельзя обучать навыку, который связан со страхами или просто вызывает негативизм; сначала надо преодолеть страх и, выяснив причину негативизма, деактуализировать его;
- возможности организации среды обучения;
- возможности постоянного (частого) применения навыка в жизни: если навык не используется, он угасает.

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

3. *Определение конкретной задачи коррекционной работы*: например, трудности формирования навыка самостоятельно принимать пищу могут быть связаны с различными причинами (их может быть одна или несколько): ребёнок не может усидеть на месте; не умеет (или не

может) пользоваться столовым прибором; не может преодолеть неподходящий стереотип поведения; чрезмерно избирателен в еде и др. Каждую из этих проблем нужно решать отдельно.

4. *Определение причины трудностей и выбор коррекционных средств.*

Наиболее типичными причинами трудностей освоения навыков самообслуживания и бытовых навыков являются:

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

недостаточность произвольного подражания;

нарушение тонкой моторики и/или зрительно-двигательной координации;

неправильная организация обучения, а именно:

неудачная организация пространства, затрудняющая овладение навыком (при обучении мытью посуды стол с посудой стоит справа от сушилки, а мойка – справа от стола);

неудачный подбор материалов и оборудования (тяжёлая мельхиоровая ложка для ребёнка с низким мышечным тонусом не подходит);

несвоевременность обучения определённому навыку (если до пяти лет ребёнка кормили, то в результате сформировался жёсткий стереотип, преодолевать который, как правило, сложно);

неправильное оказание помощи: например, обучая застёгивать пуговицы, взрослый находился не позади, а впереди ребёнка; это обычно приводит к нежелательному стереотипу; если помощь не уменьшается постепенно, то навык как самостоятельный не формируется, необходимость помощи фиксируется;

воспитание по типу гиперопеки: некоторые дети не владеют навыками самообслуживания только потому, что у них не было возможности попробовать сделать что-либо самостоятельно.

Алгоритм работы:

выбирается навык;

определяется конкретная задача коррекции;

выясняется причина затруднений;

подбирается адекватный вариант мотивации;

выбирается определённый способ коррекционной работы;

создаются необходимые условия проведения обучения;

разрабатывается программа коррекционной работы с учётом особенностей ребёнка;

программа реализуется;

если результат не достигнут, то проводится анализ, на основе которого в программу вносятся изменения и проводится новая попытка;

если программа реализована, переходят к следующей проблеме.

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 детей 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, АВА-подход (прикладной анализ поведения) предлагает отрабатывать, в первую очередь, такие простейшие операции как соотнесение и различение.

Используются следующие виды заданий:

сортировка (обследуемый расположить предметы или картинки рядом с соответствующими образцами);

выполнение инструкции «Найди (подбери, дай, возьми) такой же»;

соотнесение одинаковых предметов;

соотнесение предметов и их изображений;

навыки соотнесения и различения предметов по признакам цвета, формы, размера;
задания на ранжирование (сериацию);
соотнесение количества (один – много; один – два – много; и т.д.).

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

2.1.2. Взаимодействие взрослых с детьми с расстройствами аутистического спектра

Роль взрослых, как родителей, так и специалистов, во взаимодействии с детьми с РАС отличается от таковой при типичном развитии, что обусловлено, прежде всего, качественными нарушениями коммуникации и социального взаимодействия при аутизме. И родители, и специалисты должны знать основные особенности детей с аутизмом, их развития, поведения, деятельности, обучения.

Информация, поступающая от взрослых, воспринимается по-разному в зависимости от её модальности, и наиболее доступной для ребёнка с аутизмом является визуальная информация, что делает необходимым визуализировать инструкции, учебный и игровой материал, обеспечивать визуальную поддержку выполнения игровых, учебных, бытовых действий ребёнка.

Использование устной речи во взаимодействии с ребёнком требует ясного представления о его уровне понимания речи, поскольку речь взрослого должна быть доступна ребёнку для понимания, не слишком сложной.

Важной чертой является необходимость структурировать время и пространство, в которых находится ребёнок, подбирать для этого адекватные решения и вносить необходимые изменения в соответствии с динамикой развития ребёнка. Ребёнок с РАС не всегда может сообщить о своих потребностях, иногда использует для этого неадекватные, на наш взгляд, средства, например, проблемное поведение. В таких случаях взрослый ни в коем случае не должен:

- а) демонстрировать выраженную негативную эмоциональную реакцию (гнев, крик и т.п.) на поведение ребёнка;
- б) допускать, чтобы ребёнок получил желаемое, используя неадекватные способы (в таком случае мы будем подкреплять его проблемное поведение).

Поскольку дети 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 взрослых, но в значительно меньшей степени – в отношении детей. В связи с этим нужно, помимо организации окружающего, учить ребёнка понимать происходящее, понимать, оценивать и правильно реагировать на действия и поступки других людей, а также постепенно и подготовлено расширять контакты, доступное социальное пространство. Очень важно продумывать наперед не только свои действия, но и возможные реакции ребёнка, 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 ребёнка можно отвлечь и переключить на другие занятия и т.д.

Очень важно и в дошкольной образовательной организации, и в семье создавать и поддерживать ровную и доброжелательную атмосферу, формировать у ребёнка с РАС уверенность в себе и своих силах, поддерживать и развивать коммуникативные интенции, воспитывать доброжелательность и доверие по отношению к взрослым и детям.

2.1.3. Взаимодействие педагогического коллектива с семьями, в которых есть дети с расстройствами аутистического спектра

Большое значение роли родителей и всей семьи в развитии ребёнка 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).

Цель взаимодействия педагогического коллектива дошкольной образовательной организации, которую посещает ребёнок с аутизмом (далее – Организация), и семьи, к которой он принадлежит (далее – семья), общая – добиться максимально доступного прогресса в развитии ребёнка, создать предпосылки для его независимой и свободной жизни, возможно более высокого уровня социальной адаптации. В этом треугольнике «ребёнок – семья – организация»:

приоритет принадлежит интересам ребёнка с аутизмом;

основные решения, касающиеся комплексного сопровождения, принимают родители;

организация обеспечивает разработку и реализацию АООП, релевантной особенностям ребёнка.

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 с программами работы с ребёнком, условиями работы в Организации, ходом занятий.

Важно повышать уровень компетентности родителей в вопросах диагностики РАС и их коррекции, но учитывать при этом, что информации по проблеме очень много, качество её разное, очень многие родители в результате нуждаются, прежде всего, в том, чтобы разобраться в достоверности

почерпнутых в литературе или в интернете сведений, чтобы понять, что подходит или не подходит их ребёнку и почему. Следует подчёркивать индивидуализированный характер сопровождения, разъяснять невозможность «чудесного исцеления», необходимость постоянной и длительной работы и, одновременно, подчёркивать каждый новый успех, каждое достижение ребенка. Формами такой работы могут быть индивидуальные беседы, групповые занятия и круглые столы, лекции, демонстрации занятий (лучше в форме видеоматериалов) с обсуждением и т.п.

Специалисты также должны представлять проблемы семьи, в которой есть ребёнок с аутизмом. К основным из этих проблем следует отнести психологические. Установление ребёнку диагноза «аутизм» является для родителей, 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 ребёнка, к специалистам, к своей роли в сложившейся ситуации, к самому ребёнку, его будущему. Последовательность этих проявлений и их конкретный спектр, степень выраженности индивидуально окрашены, но, так или иначе, специалист, работающий с ребёнком, должен учитывать конкретные обстоятельства каждой семьи.

2.2. Программа коррекционной работы с детьми с ОВЗ (содержание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития детей (коррекционная программа))

2.2.1. Механизмы адаптации Программы

- *Выявление особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, обусловленных недостатками в их физическом и (или) психическом развитии.*

В ДОО осуществляется психолого-педагогическая диагностика детей с РАС, с целью выявления характера и интенсивности трудностей развития детей, проведение их комплексного обследования и подготовку рекомендаций по оказанию им психолого-медико-педагогической помощи.

Задачи (направлен ия деятельност и)	Планируемые результаты	Виды и формы деятельности, мероприятия	Сроки (периодичнос ть в течение года)	Ответственные
Психолого-педагогическая диагностика				
Первичная диагностика	Получение объективных сведений о воспитанниках на основании диагностическо й информации специалистов разного профиля, создание диагностически х "портретов" детей Формирование характеристики	Наблюдение: Педагогическое, дефектологическое, логопедическое и психологическое. Беседы с педагогами. Анкетирование родителей. Заполнение диагностических документов (представлений учителя- дефектолога, педагога- психолога, учителя-логопеда, речевой карты, протоколов обследования)	1 половина сентября	Воспитатели, педагог- психолог, учитель-логопед, учитель- дефектолог, медицинский работник музыкальный руководитель
Анализ причины возникновени я трудностей в обучении. Выявить резервные возможности.	Составление плана индивидуально - ориентированн ых коррекционных мероприятий, соответствующ их выявленному уровню развития воспитанника.	Разработка плана индивидуально- ориентированных коррекционных мероприятий	2 половина сентября	Воспитатели, педагог- психолог, учитель-логопед, учитель- дефектолог, музыкальный руководитель
Промежуточн ая диагностика	Получение объективных сведений о динамике развития	Наблюдение: педагогическое, дефектологическое, логопедическое и психологическое.	Январь	Воспитатели, педагог- психолог, учитель-логопед, учитель-

	каждого воспитанника.	Беседы с педагогами. Психолого-педагогическая диагностика специалистов, муз.руководителя, воспитателя. Заполнение диагностических документов (Речевой карты, протоколов обследования).		дефектолог, музыкальный руководитель
Анализ результатов коррекционной работы за 1-е полугодие.	Аналитическая справка по результатам промежуточной диагностики.	Внесение дополнений в план индивидуально-ориентированных коррекционных мероприятий.	До 01.02	Воспитатели, педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, музыкальный руководитель
Итоговая диагностика	Получение объективных сведений о результатах коррекционной работы за учебный год.	Наблюдение: педагогическое, дефектологическое, логопедическое и психологическое. Беседы с педагогами. Психолого-педагогическая диагностика специалистов, муз.руководителя, воспитателя. Заполнение диагностических документов (Речевой карты, протоколов обследования).	3-4-я неделя мая	Воспитатели, педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, музыкальный руководитель, медицинский работник
Анализ результатов коррекционной развивающей	Годовой аналитический отчет.	Составление годового отчета.	До 15.06	Воспитатели, педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-

работы за учебный год.				дефектолог, музыкальный руководитель, старший воспитатель СП.
------------------------	--	--	--	---

- ***Осуществление индивидуально ориентированной психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей детей (в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии).***

Учитывая рекомендации ПМПК и результаты внутреннего мониторинга, педагогами и специалистами ДОО составляется психолого-педагогическая характеристика ребенка с РАС, которая учитывается при разработке плана индивидуально-ориентированных коррекционных мероприятий. Характеристика хранится в закрытом доступе (в сейфе).

- ***Организация освоения детьми с ограниченными возможностями здоровья Программы и их интеграции в образовательном учреждении.***

Специализированная помощь в освоении содержания образования и коррекцию недостатков в физическом и психоречевом развитии детей с РАС в условиях детского сада проводятся в соответствии с планом индивидуально-ориентированных коррекционных мероприятий:

- фронтальные занятия по организации музыкальной, физической, изобразительной деятельности ребенок с РАС посещает совместно с воспитанниками средней группы компенсирующей направленности (воспитатель, музыкальный руководитель)
- индивидуальные занятия проводятся в соответствии с заключениями ПМПК учителем-дефектологом, учителем-логопедом, педагогом-психологом, воспитателем.

2.2.2 Перспективно-тематическое планирование групповых, подгрупповых и индивидуальных коррекционных мероприятий педагогов по образовательным областям

Социально-коммуникативное развитие

- вовлечение детей в разные виды индивидуальной и совместной деятельности, формирование произвольной, волевой регуляции поведения
– обеспечить общение с ребёнком в его поле зрения, поддерживать зрительный и телесный контакт, привлекать внимание к последующим событиям

(использование одних и тех же слов или карточек для обозначения одинаковых событий, постоянного месторасположения предметов);

– привлечение внимания ребенка к действиям взрослого и наполнение этих движений новым содержанием эмоционального общения;

- развивать позитивные эмоциональные реакции;

- искать приемлемые формы тактильного контакта (для конкретного ребёнка);

- обучать отклику на собственное имя;

- привлекать к участию в элементарной совместной деятельности и подражании действиям взрослого (игра, копирование жестов);

- обучать использованию средств альтернативной коммуникации;

- обучать действиям с наглядным расписанием

Значение социально-коммуникативного развития для ребенка с РАС заключается в формировании определенных личностных свойств, потребностей, способностей, элементарных представлений и практических умений, которые обеспечивают ему обеспечивать жизнедеятельность, помогают

осознать, как следует себя вести, чтобы общаться с другими, чувствовать себя п о возможности комфортно. В силу того, что социально -коммуникативные умения и навыки у детей с РАС

являются чрезвычайно затрудненными, они не способны нормально общаться почти со всеми категориями людей. Ребенок с аутизмом перенимает опыт социальной жизни, усваивает правила, нормы и стандарты поведения с большими трудностями. Отсутствие или недостаточность целенаправленного овладения приемами взаимодействия приводят к тому, что адаптации у детей с аутизмом проходит спонтанно, вызывая появление отрицательных новообразований, которые еще больше осложняют их дальнейшую социализацию. Ощущение размытости своего «Я» (страх вмешательства другого в собственное пространство), является характерным для аутичных детей, поэтому налаживание невербального и вербального контакта с людьми даже, из близкого окружения, затруднено.

Когда ребенок осознает свое психическое «Я», это означает, что он начал понимать, чем отличается от других, а также осознает такие категории как: «мой - чужой», «такой, как я - не такой как я» и т.д.

Таким образом, одной из основных особенностей ребенка с аутизмом являются трудности обретения положительного социально - эмоционального опыта, что искажает формирование и развитие его личности. Выявленные особенности социально-коммуникативного развития ребенка РАС на основании наблюдения и диагностики позволяют сделать правильный общий вывод и подобрать соответствующую индивидуальную АОП.

Первый этап

- наблюдение.

- установление контакта

- диагностика

- снятие страха и напряжения у ребенка (формирование чувства базового доверия)

Второй этап

- формирование интереса ребенка к коммуникативной деятельности;
- формирование игровых штампов (отработка игровых действий, подчиненных правилу и порядку).

Третий этап

- формирование целенаправленного действия ребенка
- формирование восприятия собственного "Я" через результаты собственной деятельности, через наблюдение собственных внутренних состояний, принятие себя.

Этапы	Задачи	Содержание	Игровые практики
Первый этап Приобретение ребенком положительного эмоционального опыта - контакта со взрослым.	наблюдение у становление эмоционального контакта с ребенком; снятие страха и напряжения у ребенка (формирование чувства базового доверия)	- участие взрослого в манипулятивных играх ребенка; подражание действиям взрослого; - в совместных действиях ребенка со взрослым, в совместных предметно-игровых ситуациях.	- <u>Игры с красками:</u> «Цветная вода», «Смешиваем краски», «Кукольный обед» <u>Игры с водой:</u> «Фонтан», «Озеро», «Купание кукол» <u>Игры с мыльными пузырями:</u> «Мыльные пузыри», «Пенный замок» <u>Игры со светом и тенями:</u> «Солнечный зайчик», «Театр теней»
Второй этап Проявление интереса ребенком к коммуникативной деятельности. - обогащение представлений об окружающем	Формирование интереса к коммуникативной деятельности; переход от манипулятивной игры к осмысленной игре. (учитывая возможности данного ребенка)	- обучение выполнению режимных моментов создание для ребенка новых сенсорных впечатлений; интереса - вызывание и у ребенка к новой сенсорной информации	<u>Игры со льдом:</u> «Тает льдинка», «Разноцветный лед», «Ледяные фигуры» <u>Игры с крупами:</u> «Прячем ручки», «Покормим птичек», «Вкусная кашка»

<p>3 этап Приобретение ребенком: представления о себе, открытие своего "Я", выделение себя мире вещей и других людей, умение взаимодействовать с окружающим.</p>	<p>-формирование игровых штампов (отработка игровых действий, подчиненных правилу и порядку), внесение в игру новых социальных смыслов; использование речевых инструкций", «Я и другие», «Я и окружающий мир» -формирование восприятия собственного "Я" через результаты собственной деятельности, через принятие себя, своей семьи.</p>	<p>. Обучение ребенка ОБУчению фиксированному взгляду на движущиеся предметы (следить за ними и выполнять с ними действия). - Обучение умению откликаться и называть имя, воспитание Обучениепред элементарных навыков для выстраивания адекватной системы положительных личностных оценок и позитивного отношения к себе. -Обучение умению: показывать части своего тела (голова, туловище, руки, ноги); проявлять непосредственный интерес к игрушкам, предметам и действиям с ними; развивать. Сотрудничество детей со взрослыми и сверстниками; формировать навыки продуктивного взаимодействия в процессе совместной деятельности. Обучение умению принимать помощь взрослого; тактильное взаимодействие со взрослыми.</p>	<p>Игры с пластичными материалами: «Пластилиновые какартинки картинки», «Огород», «Приготовление еды» Игры со звуками: «Найди такую же коробочку», «Музыканты» Игры с ритмами «Потешки», «Хороводы» Игры с движениями и тактильными ощущениями: «Змейка», «Самолетики», «Покажи по-разному», «Покажи нос». Игры со звуками: «Найди такую же коробочку», «Музыканты» Игры с крупами «Дождь, град» Игры с ватой: «Снег идет», «Снежки», «Снежная баба» Игры с кубиками, деталями конструктора и коробками: «Землетрясение», «Мусорка», «Салют» Игры с подушками и полотенцами, веревками: «Кто сильнее», «Подушечные бои», «Падающая башня» Игры со старыми газетами, журналами «Птицы летят», «Бумажная битва», «Бумажный листопад» Игры с водой: «Водопад», «Брызгалки». Игры: "Цепочка вопросов", "Что же нам делать?" (моделирование проблемных ситуаций), Ролевые игры с пальчиковыми куклам., Настольные игры : "Цепочка ходов", "Кто это?", "Найди где находится", -"Пожалуйста, сделай это..." (вариация команд в процессе</p>
--	--	---	--

		Метод «совместного рисования» взрослого и ребенка.	взаимодействия), "Громко- тихо" (моделирование интонаций, громкости и темпа речи), "", "Зеркало", "Угадай голос", «Эхо», - "Ласковушки и колючки" «Покажи по-разному». Создание коммуникативных ситуаций: "Переход хода", "Идем по очереди", "Перекатываем мяч вместе"
--	--	--	--

Познавательное развитие:

Цель: Помощь в адаптации к социуму, содействие всестороннему развитию ребенка

Задачи:

- способствовать привлечению внимания ребёнка к голосу взрослого и к звукам окружающей действительности;
- способствовать прослеживанию взглядом за движением предмета в горизонтальной и вертикальной плоскости;
- поощрять стремление ребёнка дотянуться до интересного предмета, схватить предмет пальцами, переложить предмет из одной руки в другую, рассматривать предмет в руке, прослеживать взглядом за упавшим предметом, искать накрытый предмет или предмет в муфте (чтобы мог действовать сразу двумя руками, «встретиться» с рукой сверстника или взрослого), манипулировать предметом;
- развивать сенсорное восприятие: выделять отдельные предметы из общего фона, различать качества предметов, учитывать знакомые свойства предметов при элементарной деятельности («Положи большой шарик в большую коробку»), пользоваться методом проб при решении практической задачи;
- помогать узнавать реальные и изображённые на картинках предметы;
- обучать использованию предметов с фиксированным назначением в практических и бытовых ситуациях;
- обучать использованию коммуникативного альбома, показывать на фотографиях себя и своих близких;
- развитие полисенсорного восприятия и пространственно-временной ориентации: формирование схемы собственного тела, представлений о расположении объектов в пространстве по отношению к собственному телу, взаимоотношений между внешними объектами, словесное обозначение пространственных отношений;

– формирование навыков самообслуживания и опрятности, развитие самостоятельности.

Планирование индивидуальных коррекционных занятий с учителем-дефектологом

1-2 неделя сентября, 3 -4 неделя января, 3-4 неделя мая - диагностика развития
Количество занятий в неделю-3

Продолжительность занятия – 15-20 минут

Индивидуальная коррекционно-развивающая программа разбита на три периода (деление условно, т.к. невозможно предугадать реальные сроки освоения программы ребенком, она должна подстраиваться и корректироваться по результатам работы): I период сентябрь-октябрь-ноябрь II период декабрь-январь-февраль III период март-апрель-май Начальный период работы обязательно содержит педагогическое наблюдение за ребенком и опрос родителей, в том числе с целью выявления интересующих его предметов, игр, занятий, лакомств, которые будут использоваться для поощрения изначально с постепенным переходом на подкрепление через жетоны. Занятия начинаются с установления положительного эмоционального контакта педагога с ребенком (приобретение в глазах ребенка положительной эмоциональной валентности) посредством подключения взрослого к собственным занятиям ребенка, доставляющим ему удовольствие и радость. По мере работы с ребенком в программу вносятся необходимые коррективы. В процессе приобретения каждого нового навыка обязательным является процесс его генерализации (переноса в новые условия). Деление на различные навыки: понимание речи и говорение, выполнение инструкций, мышления и т.п. условное. Задачи по развитию всех навыков на занятии решаются одновременно. Предусмотрено постепенное расширение зоны занятий (посещение музыкального и спортивного залов, сенсорной комнаты) и направлений коррекции.

I Этап

Предпосылки учебного поведения	-взгляд в глаза -сидение за столом -концентрация внимания на педагоге или материале
Развитие подражания	-подражание движениям (с использованием физической подсказки и поощрения: хлопать в ладоши, по столу, сесть, поднять руки ...) -подражание движениям с предметами (игра на муз.игрушках) -подражание артикуляционным движениям (провоцирование эхо-праксии, -мимии, -лалии с помощью физических ритмов-различные игры типа «По кочкам...»)
Выполнение инструкций	-Сделай так!(простые движения) -Дай! (предметы) -Покажи!(формирование указательного жеста)
Соотнесение и различение	-предметов (находить одинаковые предметы; давать такой же, как в образце)

Импрессивная речь	-названия предметов (тех же, что и для соотнесения. Для выполнения инструкций) -названия действий (инструкции)
Экспрессивная речь	-подражание вокализациям ребенка(перекличка) -обыгрывание вокальных аутостимуляций, привнесение в них смысла -вызывание эхоталий (поощрение любых произвольно произнесенных звуков) -обучение жесту «Дай»

II Этап

Предпосылки учебного поведения	-закрепление начальных навыков (отработка правильной позы за столом)
Развитие подражания	-активное подражание по инструкции «Делай так!» звукам -рифмовки с движениями, хороводные игры -подражания движениям тонкой моторики (пальчиковые игры)
Выполнение инструкций	-Делай так!(2-3 движения подряд) -Дай! (предмет, фото, картинка) -Покажи! (указательным жестом предмет, фото, картинку, часть тела) -Кати!(мяч, машинку) -Лови, кидай! (мяч) -инструкции, сопровождающие режимные моменты (одноступенчатая вербальная инструкция, состоящая из глагола)
Соотнесение и различие	-предметы -предметы и фотографии этих предметов -предметы и картинки с изображением этих предметов
Импрессивная речь	-названия предметов, различных по звучанию и назначению(чашка-мяч,кукла-мел...) -названия действий (из инструкций и бытовые: сядь, идем, ложись,пей и т.п.) -понимание названий частей тела (нос-живот, глаза-ноги...)
Экспрессивная речь	-обучение просьбе и прощанию, согласию и не согласию жестом
Развитие мелкой и общей моторики	-пальчиковые игры -мозаика -различные виды конструкторов (магнитный, тактильный, лего) -наизывание бусин на стержень, проволоку, шнурок -шнуровки -игры с песком и водой -игры с мячом -занятия с футболом -музыкальная зарядка -прохождение спортивных дорожек -чиркание по бумаге, обводка по трафарету -умение пользоваться ножницами -работа с тестом, пластилином
Сличение	-одинаковых букв, цифр -разных вариантов одного предмета (раскладывание в коробки: носки-майки, шапки-колготки...)

III Этап

Коммуникация	-выражать потребности с помощью карточек PECS
--------------	---

	-отзывать на имя, фамилию, называть себя, родных и знакомых -здороваться, прощаться, благодарить, просить о помощи (словами)
Сортировка	-по цвету -по форме -по величине -по категориям (одежда-продукты и т.п.)
Самостоятельная деятельность	-обучение использованию визуального расписания: с помощью предметов с помощью фотографий (непосредственно на занятии и при обучении самообслуживанию: мытье рук, одевание-раздевание)
Сличение	-одинаковых букв, цифр, слов -разных вариантов одного предмета
Развитие мышления, элементарные математические представления	-понятия один-много -складывание разрезных картинок, -пазлы -собираание матрешек и пирамидок
Развитие мелкой и общей моторики	См. II Этап

РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ

Цель: усвоение значений слова, расширение стоящих за словом системы связей для создания полноценных предпосылок для общения.

Задачи речевого развития:

- комментировать происходящие действия простыми для понимания ребенком словами;
- создавать предпосылки к развитию речи и формированию языковой способности;
- стимулировать копирование звучания и интонации речи взрослых, знакомых звукоподражаний;
- поощрять выражение эмоции с помощью звуков и подражание некоторым звукам окружающего мира;
- использовать имеющиеся вокализации ребенка, вносить их в смысловой контекст происходящих событий;
- при необходимости – обучение использованию альтернативных средств коммуникации;
- развитие артикуляционной моторики, внимания ребенка к звукам окружающей действительности;
- развитие слухового восприятия (неречевые звуки, бытовые шумы с определением источника звука);

Перспективно-тематическое планирование индивидуальных коррекционных занятий с учителем-логопедом

1-2 неделя сентября, 3 -4 неделя января, 3-4 неделя мая -диагностика речевого развития

Количество занятий в неделю-2

Продолжительность занятия – 15 минут

Каждое занятие включает несколько направлений работы (4-6)

ПЕРИОД: СЕНТЯБРЬ (3-4 неделя)-ДЕКАБРЬ (1-4 неделя)

МЕСЯЦ	НЕДЕЛЯ	№ ЗАНЯТИЯ	НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ	ИГРЫ, УПРАЖНЕНИЯ, ИНСТРУКЦИИ
сентябрь	3-5 неделя	1-6	1.Установка глазного контакта с ребенком	Инструктор дает инструкцию «Посмотри на меня» Можно использовать игрушку на уровне глаз для формирования навыка
			2.Невербальная имитация	Инструктор демонстрирует действие и дает инструкцию: «Сделай так». На начальном этапе родитель сзади помогает выполнить действие вслед за инструктором. «Сделай так». Инструктор: поднимает руки вверх, хлопает в ладоши, стучит по столу, топает ногами, разводит руки в стороны.
			3.Манипуляция предметами	Инструктор бросает кубик в корзину и дает инструкцию: «Сделай так». Ребенок должен повторить действие.
			4.Артикуляционная, дыхательная мимическая гимнастика (при необходимости используется направляющая помощь логопеда)	Инструктор демонстрирует действие и дает инструкцию: «Сделай так». «Поцелуй» Целует ладошку, посылая воздушный поцелуй. «Аромат духов» ребенок нюхает пузырьки с духами «Вертушки» Дутье на цветные «вертушки». «Угощение гостей»: слизывание варенья (или другого любимого ребенком лакомства) с губ. Варенье предварительно наносится на губы ватной палочкой или кисточкой. «Окно в игрушечный домик». Смотреть то одним глазом, то другим в окошко игрушечного домика..
			5.Развитие графомоторных навыков	Инструктор использует доску, с которой легко стирать фломастер. Держит фломастер и проводит линию, просит ребенка: «Сделай так».

			6. Крупная моторика	Используя моделирование, физическую подсказку, отрабатывать простейшие действия крупной моторики. Ребенок встает по команде инструктора: «Встань». Если не понимает, повторяем инструкцию и физически помогаем встать. Движения для отработки: «Встань», «Сядь», «Подпрыгни», «Повернись», «Стой на одной ноге», «Брось мяч», «Беги».
октябрь	1-4 неделя	7-13	1.Обучение альтернативной коммуникации (с использованием карточек PECS)	Стадия первичного обучения – осуществляется физический обмен картинки на предмет. Необходимо два человека: тот, у кого просят и тот, кто помогает ребенку сделать действие (подсказывает). На занятиях это достигается привлечением второго педагога, (дома занимаются два члена семьи). Заранее делается список стимулов, выбираются положительные и отрицательные стимулы. Лучше – вкусовые или вещевые. Педагог привлекает внимание ребенка на любимый предмет и осуществляет его обмен на карточку (изображение этого предмета).
			2.Установка глазного контакта с ребенком	Инструктор дает инструкцию «Посмотри на меня» Можно использовать игрушку на уровне глаз для формирования навыка
			3.Невербальная имитация	Инструктор демонстрирует действие и дает инструкцию: «Сделай так». Инструктор: поднимает руки вверх, хлопает в ладоши, стучит по столу, топает ногами, разводит руки в стороны.
			3.Манипуляция с предметами	Инструктор кладет кубик на другой кубик (стучит по столу, бросает в корзину) и дает инструкцию: «Сделай так». Ребенок должен повторить действие. Примеры действий с предметами: Ложка: помешать в стакане, положить в кружку, постучать по столу. Мяч: покатаь, бросить в корзину. Машинка: покатаь, положить на стул, разыграть аварию.
			4. Артикуляционная, дыхательная и мимическая гимнастика , массаж (при необходимости используется направляющая помощь логопеда)	Инструктор демонстрирует действие и дает инструкцию: «Сделай так». <u>Толстое яблоко.</u> Надувание щек . <u>Кислый лимон.</u> Наморщивание лба, затем облизывание кружка лимона по кругу (взрослый помогает ребенку удерживать голову неподвижно, в упражнении участвует только язычная мышца). Лимон целый и нарезанный кружками. <u>Сладкий апельсин.</u> Улыбка губами, не обнажая зубы, затем облизывание кружка апельсина по кругу. Апельсин целый и нарезанный кружками. <u>Массаж щек и губ с использованием колючего огурца, гладкого помидора.</u>
			5. Сопоставление	Инструктор выкладывает три картинки. Например: (Яблоко, банан, груша) и просит: «Положи грушу на грушу» и предоставляет ребенку по одной картинке из перечисленных предметов.

			6.Развитие графомоторных навыков	Инструктор использует доску, с которой легко стирать фломастер. Держит фломастер и проводит линию, просит ребенка: «Сделай так».
			7. Крупная моторика	Используя моделирование, физическую подсказку, отрабатывать простейшие действия крупной моторики. Ребенок встает по команде инструктора: «Встань». Если не понимает, повторяем инструкцию и физически помогаем встать. Движения для отработки: «Встань», «Сядь», «Подпрыгни», «Повернись», «Стой на одной ноге», «Брось мяч», «Беги».
ноябрь	1-4неделя	14-22	1.Обучение альтернативной коммуникации (с использованием карточек PECS)	<p>Стадия первичного обучения – осуществляется физический обмен картинки на предмет. Необходимо два человека: тот, у кого просят и тот, кто помогает ребенку сделать действие (подсказывает). На занятиях это достигается привлечением второго педагога, (дома занимаются два члена семьи). Заранее делается список стимулов, выбираются положительные и отрицательные стимулы. Лучше – вкусовые или вещевые. Педагог привлекает внимание ребенка на любимый предмет и осуществляет его обмен на карточку (изображение этого предмета).</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Только при усвоении ребенком навыка обмена карточки на предмет</i> начинается второй этап . Он отличается тем, что здесь должна присутствовать спонтанность в желаниях ребенка по осуществлению обмена. То есть ему необходимо самостоятельно привлекать внимание родителя. Ситуации могут быть также заранее подстроены. К примеру, любимая еда убирается в закрытый прозрачный контейнер, а не напрямую предлагается ребенку.
			2.Установка глазного контакта с ребенком	Инструктор дает инструкцию «Посмотри на меня» Можно использовать игрушку на уровне глаз для формирования навыка
			3.Невербальная имитация	Инструктор демонстрирует действие и дает инструкцию: «Сделай так». Инструктор: поднимает руки вверх, хлопает в ладоши, стучит по столу, топает ногами, разводит руки в стороны.
			3.Манипуляция предметами	Инструктор кладет кубик на другой кубик (стучит по столу, бросает в корзину) и дает инструкцию: «Сделай так». Ребенок должен повторить действие. Примеры действий с предметами: Ложка: помешать в стакане, положить в кружку, постучать по столу. Мяч: покатать, бросить в корзину. Машинка: покатать, положить на стул, разыграть аварию.

			4. Артикуляционная, дыхательная мимическая гимнастика (при необходимости используется направляющая помощь логопеда)	Инструктор демонстрирует действие и дает инструкцию: «Сделай так». Упражнения с Чупа-чупсом 1) Водить влево-вправо и вверх-вниз, по кругу, задавая направления, ребенок должен дотянуться языком. 2) Погладить по середине языка конфетой. 3) Облизывать сверху вниз. Дыхательные упражнения - Пускать мыльные пузыри; - Подуть на лёгкую игрушку, плавающую в тазике; - Сдуть ватные шарики со стола . <u>Почистим зубки.</u> Массаж губ и щек зубной щеткой.
			5. Сопоставление	Картинки по темам «ПТИЦЫ», «ОДЕЖДА», «ОБУВЬ». Инструктор выкладывает три картинки и просит: «Положи платье на платье» и предоставляет ребенку по одной картинке из перечисленных предметов.
			6. Развитие графомоторных навыков	Инструктор использует доску, с которой легко стирать фломастер. Держит фломастер и проводит линию, просит ребенка: «Сделай так».
			7. Крупная моторика	Используя моделирование, физическую подсказку, отрабатывать простейшие действия крупной моторики. Ребенок встает по команде инструктора: «Встань». Если не понимает, повторяем инструкцию и физически помогаем встать. Движения для отработки: «Встань», «Сядь», «Подпрыгни», «Повернись», «Стой на одной ноге», «Брось мяч», «Беги».
декабрь	1-5 неделя	23-33	1. Обучение альтернативной коммуникации (с использованием карточек PECS)	Стадия первичного обучения – осуществляется физический обмен картинкой на предмет. <i>Только при усвоении ребенком навыка обмена карточки на предмет</i> начинается второй этап .Он отличается тем, что здесь должна присутствовать спонтанность в желаниях ребенка по осуществлению обмена. То есть ему необходимо самостоятельно привлекать внимание педагога или родителя. Ситуации могут быть также заранее подстроены. К примеру, любимая еда убирается в закрытый прозрачный контейнер, а не напрямую предлагается ребенку. Третий этап предполагает более тщательное распознавание всех карточек. На этом же этапе вводятся карточки с изображением действий (глаголы). <i>карточки: да, нет, туалет, вода, еда, привет, пока</i>
			2. Установка глазного контакта с ребенком	Инструктор дает инструкцию « Посмотри на меня » Можно использовать игрушку на уровне глаз для формирования навыка
			3. Развитие вокализаций	Каждый раз, когда инструктор удерживает очень желаемый предмет, он называет его: «ПЕЧЕНЬЕ». Ребенок должен произнести: «ПЕ».

		4.Имитация использованием игрушек	с Инструктор строит из трех блоков конструктора башню, перед ребенком три таких же блока. Ребенок строит такую же башню из своих блоков (если ребенок не понимает, помогаем и постепенно уходим от подсказки). Количество блоков может увеличиваться по мере усвоения ребенком навыка.
		4. Артикуляционная, дыхательная мимическая гимнастика (при необходимости используется направляющая помощь логопеда)	и Инструктор демонстрирует действие и дает инструкцию: «Сделай так». Упражнения с Чупа-чупсом 1)Водить влево-вправо и вверх-вниз, по кругу, задавая направления, ребенок должен дотянуться языком. 2)Погладить по середине языка конфетой. 3) Облизывать сверху вниз. Дыхательные упражнения -Пускать мыльные пузыри; -Подуть на лёгкую игрушку, плавающую в тазике; -Сдуть ватные шарики со стола . <u>Почистим зубки.</u> Массаж губ и щек зубной щеткой.
		5. Сопоставление	Картинки по темам «ПТИЦЫ», «ОДЕЖДА», «ОБУВЬ». Инструктор выкладывает три картинки и просит: «Положи платье на платье» и предоставляет ребенку по одной картинке из перечисленных предметов.
		6.Развитие графомоторных навыков	Инструктор использует доску, с которой легко стирать фломастер. Держит фломастер и проводит линию, просит ребенка: «Сделай так»
		7. Крупная моторика	Используя моделирование, физическую подсказку, отрабатывать простейшие действия крупной моторики. Ребенок встает по команде инструктора: «Встань». Если не понимает, повторяем инструкцию и физически помогаем встать. Движения для отработки: «Встань»,«Сядь», «Подпрыгни», «Повернись», «Стой на одной ноге», «Брось мяч», «Беги».

ПЕРИОД : ЯНВАРЬ (4 неделя) – МАЙ (1-2 неделя)

№ занятия	НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ	ИГРЫ, УПРАЖНЕНИЯ, ИНСТРУКЦИИ
34-65	1. Артикуляционная, дыхательная и мимическая гимнастика , массаж (при необходимости используется направляющая помощь логопеда)	Инструктор демонстрирует действие и дает инструкцию: «Сделай так». Упражнения : 1.Часики 2.Окошко (открыть-закрыть рот) 3.Улыбка 4.Хоботок Дыхательные упражнения -Пускать мыльные пузыри; -Подуть на лёгкую игрушку, плавающую в тазике; -Сдуть ватные шарики со стола . <u>Массаж рук</u> мячиками-ежиками.
	2. Развитие	Каждый раз, когда инструктор удерживает очень

	вокализаций	желаемый предмет, он называет его: Ребенок должен попытаться произнести название (звук или слог)
	3.Имитация использованием игрушек	Инструктор строит из трех блоков конструктора башню, перед ребенком три таких же блока. Ребенок строит такую же башню из своих блоков (если ребенок не понимает, помогаем и постепенно уходим от подсказки). Количество блоков может увеличиваться по мере усвоения ребенком навыка.
	4.Установка глазного контакта с ребенком	Инструктор дает инструкцию « Посмотри на меня » Можно использовать игрушку на уровне глаз для формирования навыка
	5. Сопоставление	Картинки по лексическим темам «ЗИМНИЕ ИГРЫ», «ДОМАШНИЕ И ДИКИЕ ЖИВОТНЫЕ», «ДОМ», «МЕБЕЛЬ», «ПОСУДА», «ТРАНСПОРТ», «РЫБЫ», «ЦВЕТЫ»
	6.Улучшение понимания речи	Инструктор просит выполнить действие, и убирать постепенно демонстрационные подсказки. Ребенок должен различать множество предметов из жизни: еда, игрушки, средства гигиены, одежда, обувь). Сразу не берется большое количество предметов. Сначала отбирается например 10 предметов.
	7.Улучшение понимания речи, (а именно звуков: а, о, у)	Инструктор показывает картинки и просит произнести соответствующий звук. (Например: укачиваем куклу: а-, а-,а-; пароход гудит: у-,у-,у-) Ребенок глядя на предмет или картину, произносит соответствующий звук самостоятельно. Использование картинок из знакомого репертуара ребенка: Пароход гудит: у-, куклу укачиваем: а-, зуб болит: о-.....
	8.Различие названий	Перед ребенком выложены стимулы, например печенье, шоколадные шарики или звездочки, кукла. Ребенок показывает на предмет, который хочет, после вопроса инструктора: «Что ты хочешь». Ребенку дают, то на что он показал. Используются любые мотивационные стимулы (любая еда или игрушки).
	9.Различие цветов	Инструктор раскладывает желтый и красный цвет. Например: мяч (желтый и красный). Инструкция: «желтый» и подсказка в случае отсутствия реакции – указывает пальцем ребенка на желтый мяч. Работаем над различием пока только желтый и красный, обобщаем на большом множестве других предметов. Например: желтый и красный кубик.
	10. Жесты	Инструктор обучает просьбе: «ДАЙ», подкрепляя ее жестом или визуальной подсказкой.
	11. Развитие графомоторных навыков	Инструктор использует доску, с которой легко стирать фломастер. Держит фломастер и проводит линию, просит ребенка: «Сделай так» . Инструктор дает разные образцы линий, стирая, когда ребенок повторил.
	12. Крупная моторика	Используя моделирование, физическую подсказку, отрабатывать простейшие действия крупной моторики. Ребенок встает по команде инструктора: «Встань». Если

		не понимает, повторяем инструкцию и физически помогаем встать. Движения для отработки: «Встань», «Сядь», «Подпрыгни», «Повернись», «Стой на одной ноге», «Брось мяч», «Беги».
--	--	---

Художественно-эстетическое развитие

Неравномерность развития детей с аутизмом сказывается и на художественно-эстетической линии развития. Много умений и достижений, которые свойственны детям с нормальным типом развития, остаются недостижимыми для аутичных детей (сравнение произведений, объяснения особенностей художественных произведений, восприятие жанров, импровизации в пении, изображения музыкально-игровых образов, интерес к музыкальной грамоте, стремление выразительно исполнить песню и т.д.). При этом в некоторых из них оказываются исключительные способности в художественно-эстетической области относительно ощущение звука или цвета. Ребенок проявляет интерес к изобразительной деятельности, эмоционально положительно относится к ее процессу и результатам. Участвует в коллективных театрализованных представлениях.

В работе с детьми РАС необходимо использовать игры с художественными материалами, приятными и интересными для ребенка: толстые фломастеры и карандаши, лепка из пластичных материалов теста, глины и т.д. ; пальчиковые краски. Необходимо постепенное подключение взрослого к механическим движениям ребенка (совместное рисование, конструирование и др. с привлечением внимания ребенка к действиям взрослого) и наполнение этих движений новым содержанием эмоционального общения.

Следует:

- создавать приятный звуковой фон при помощи музыки и пения;
- побуждать ребенка к прислушиванию к пению, музыке, тихим и громким звукам;
- исполнять простые движения для танца под эмоциональную и ритмичную музыку.

Перспективно-тематическое планирование индивидуальных коррекционных занятий с воспитателем по рисованию

1-2 неделя сентября, 3 -4 неделя января, 3-4 неделя мая - диагностика развития

Количество занятий в неделю-1

Продолжительность занятия – 15 минут

Сроки	Тема ознакомительного цикла	№ п/п	Тема занятия. Задачи.
СЕНТЯБРЬ	Первая и вторая недели сентября – диагностические		
–	Семья	1	«Знакомство с восковыми карандашами». Познакомить с

НОЯБРЬ			формой восковых карандашей, учить детей держать карандаш в ведущей (скорее в правой руке) тремя пальцами, учить оставлять след карандаша на бумаге (каракули).	
		2	«Знакомство с восковыми карандашами». Продолжать знакомить детей с формой восковых карандашей, учить детей держать карандаш в ведущей (скорее в правой руке) тремя пальцами, учить оставлять след карандаша на бумаге (каракули).	
	Игрушки	3	«Ниточки для шариков». Учить рисовать вертикальные линии.	
		4	«Палочки для погремушек». Продолжать учить рисовать вертикальные линии.	
	Осень	5	«Веточки». Продолжать учить рисовать вертикальные линии.	
		6	«Дождик». Продолжать учить рисовать вертикальные линии.	
	Осенний лес	7	«Листья желтые летят». Учить рисовать замкнутые линии (круг).	
		8	«Осенние дорожки». Учить рисовать горизонтальные линии.	
	Птицы	9	«Птичьи следы». Учить рисовать прямые линии.	
		10	«Птички зернышки клюют». Учить рисовать точки	
	Животные	11	«Колючки». Учить рисовать короткие вертикальные линии.	
		12	«Полоски». Продолжать учить рисовать короткие вертикальные линии.	
	ДЕКАБРЬ	Одежда	13	«Пуговички». Учить рисовать замкнутые линии (круг).
	–		14	«Горошинки». Продолжать учить рисовать замкнутые линии (круг).
ФЕВРАЛЬ	Зима	15	«Новогодние шары». Продолжать учить рисовать замкнутые линии (круг).	
		16	«Снеговик». Продолжать учить рисовать замкнутые линии (круг)	

			разной величины).
	Обувь	17	«Следы от сапожек». Продолжать учить рисовать замкнутые линии (круг разной величины).
		18	«Шнурочки». Учить рисовать длинные горизонтальные линии.
	Человек и его руки.	19	«Точка, точка, запятая». Учить делать отпечатки пальчиками.
		20	«Ручками хлоп-хлоп». Учить делать отпечатки ладошками.
	Мир вокруг нас.	21	«Луч солнышка». Учить рисовать длинные прямые линии.
		22	«По камешкам - топ-топ». Учить рисовать замкнутые линии (круг разной величины).
	Профессии	23	«Натяну веревочки». Учить рисовать длинные горизонтальные линии.
		24	«Я дорожки подмету». Продолжать учить рисовать длинные горизонтальные линии.
МАРТ	Весна	25	«Лужи - дождика следы». Учить рисовать замкнутые линии (круг разной величины).
–	Посуда	26	«Тарелочки». Продолжать учить рисовать замкнутые линии (круг разной величины).
МАЙ	Продукты питания	27	«Сладкие бублики». Продолжать учить рисовать замкнутые линии (круг разной величины).
		28	«Петушок на палочке». Учить рисовать вертикальные линии.
	Мебель	29	«Ножки для стола». Продолжать учить рисовать вертикальные линии.
		30	«Полочки». Учить рисовать короткие горизонтальные линии.
	Транспорт	31	«Разные колеса». Учить рисовать замкнутые линии (круг разной величины).
	Праздник	32	«Праздничный салют». Учить рисовать точки.
	Предметный мир	33	«Ленточки». Учить рисовать горизонтальные линии.
		34	«Горит на солнышке флажок». Учить рисовать вертикальные линии.

	Природный мир	35	«Травка зеленеет». Продолжать учить рисовать короткие вертикальные линии.
		36	«Облака – белогривые лошадки» Учить рисовать замкнутые линии (круг разной величины).

Перспективно-тематическое планирование индивидуальных коррекционных занятий с воспитателем по лепке

1-2 неделя сентября, 3 -4 неделя января, 3-4 неделя мая - диагностика развития

Количество занятий в неделю-1

Продолжительность занятия – 15 минут

Сроки	Тема ознакомительного цикла	№ п/п	Тема занятия. Задачи.
СЕНТЯБРЬ – НОЯБРЬ	Первая и вторая недели сентября – диагностические		
	Семья	1	«Знакомство с тестом». Познакомить детей со свойствами теста: мягкое, можно отщипывать кусочки, вдавливаются ямки, имеет разный цвет,
		2	«Знакомство с тестом». Продолжать знакомить детей со свойствами теста: мягкое, можно разминать руками, делать лепешки, вставлять в тесто разные предметы.
	Игрушки	3	«Спрячь зверушку». Учить разминать тесто, делать лепешки, создавать простые поделки, основанные на вдавливании предметов в тесто.
		4	«Прятки». Учить разминать тесто, делать лепешки, прятать игрушку в тесте, положив ее на одну половину лепешки и закрыв второй; защищать края, как при лепке пирожка.
	Осень	5	«Яблочко». Учить отделять маленький кусок теста от большого, скатывать между ладонями кругообразными движениями округлые формы, визуально сравнивать яблоко и полученный предмет.
		6	«Огурчик». Учить отделять маленький кусок теста от большого, скатывать между ладонями овальную форму, визуально сравнивать огурец и полученный предмет.
	Осенний лес	7	«Листопад». Учить прилеплять (вминать) иной материал на пластилиновый фон.
8		«Осенний ковер». Учить отделять много маленьких кусочков теста от	

			большого, сплющивать пальцами и прилеплять на доску.
	Птицы	9	«Гнездышко». Учить скатывать комок теста между ладонями кругообразными движениями, сплющивать между ладоней, приплющивать пальцами по краю поделки.
		10	«Корм для птички». Учить отделять много маленьких кусочков теста от большого, скатывать между пальцами кругообразными движениями, тренировать «щипковый» захват.
	Животные	11	«Ежик». Учить разминать тесто, создавать простые поделки, основанные на вдавливании предметов в тесто.
		12	«Сосиски для киски». Учить отделять маленькие кусочки теста от большого, учить скатывать по столу овальную форму, визуально сравнивать сосиску и полученный предмет.
ДЕКАБРЬ – ФЕВРАЛЬ	Одежда	13	«Разноцветные пуговицы». Учить отделять много маленьких кусочков теста от большого, скатывать между пальцами кругообразными движениями, тренировать «щипковый» захват.
		14	«Платье в горошек». Учить отделять много маленьких кусочков теста от большого, сплющивать пальцами и прилеплять на заготовку.
	Зима	15	«Снежинки». Учить отделять маленькие кусочки теста от большого, учить скатывать по столу овальную длинную форму (колбаску), накладывать их одну на другую, изображая снежинку.
		16	«Снеговик». Учить скатывать между ладонями кругообразными движениями округлые формы, накладывать шарики друг на друга, визуально сравнивать с образцом.
	Обувь	17	«Следы на снегу». Учить разминать тесто, делать лепешки, делать отпечатки предметов на лепешке теста.
		18	«Шнурочки». Учить разминать тесто, делать лепешки, создавать простые поделки, основанные на вдавливании предметов в тесто,

			делать отпечатки предметов на лепешке теста.
	Человек и его тело	19	«Пряничный человечек». Учить делать отпечатки при помощи формочек для лепки (для печенья).
		20	«Палка, палка, огуречик...». Учить скатывать между ладонями округлую форму, создавать простые поделки, основанные на вдавливании предметов в тесто, формируем «пинцетный» захват.
	Мир вокруг нас	21	«Солнышко». Учить разминать тесто, скатывать между ладонями округлую форму, создавать простые поделки, основанные на вдавливании предметов в тесто.
		22	«Камешки». Учить разминать тесто, делать лепешки, создавать простые поделки, основанные на вдавливании предметов в тесто.
	Профессии	23	«Бусы для воспитателя». Учить отделять много маленьких кусочков теста от большого, скатывать между ладонями кругообразными движениями, тренировать «щипковый» захват.
		24	«Повар печет пирог». Учить отделять маленький кусок теста от большого, скатывать между ладонями.
МАРТ – МАЙ	Весна	25	«Сею, сею, посеваю...». Учить разминать тесто, делать лепешки, делать отпечатки пальцем, формировать «пинцетный» захват,
	Посуда	26	«Тарелки для мишки и мышки». Учить скатывать комок теста между ладонями кругообразными движениями, сплющивать между ладоней.
	Продукты питания	27	«Угощение для куклы Кати - баранки». Учить раскатывать колбаски на доске, соединять два противоположных конца в колечко (баранку).
		28	«Бутерброд». Учить разминать тесто, делать лепешки, накладывать две лепешки разного цвета друг на друга.
	Мебель	29	«Ножки для стула». Учить раскатывать колбаски на доске.
		30	«Лесенка». Учить раскатывать между ладонями колбаски, а затем накладывать их одну на другую,

			изображая лесенку.
	Транспорт	31	«Колеса для машины» Учить скатывать комок теста между ладонями кругообразными движениями, сплющивать между ладоней.
	Угощение	32	«Украшаем пирог». Учить разминать тесто, делать лепешки, создавать простые поделки, основанные на вдавлении предметов в тесто.
	Покупки	33	«Пирожное». Учить накладывать тесто в формочку.
		34	«Конфета на палочке - чупа-чупс» Учить скатывать между ладонями кругообразными движениями округлые формы, вдавливать в шарик палочку, визуально сравнивать натуральный и полученный предметы.
	Природный мир	35	«Радуга» «Радуга». Учить раскатывать между ладонями колбаски, а затем накладывать их одну на другую, прижимать ладошкой, изображая полоску.
		36	«Цветочки на поляне». Учить делать отпечатки при помощи формочек для лепки (для печенья).

Образовательная область «Музыка».

Цель - коррекция развития «особого» ребёнка методами музыкальной терапии. Музыкальные занятия с Амиром планируются в различных формах.

Индивидуальные занятия направлены на развитие и поддержку способностей ребенка в соответствии с его возможностями. Они строятся на оценке достижений ребенка и определения зоны его ближайшего развития. Каждое занятие выстраивается с учетом действий всех специалистов, работающих с ребенком. Например, работу логопеда по развитию речи дополняет работа музыкального руководителя с использованием коммуникативных игр для развития коммуникативных функций.

Обязательным условием развития мальчика является **взаимодействие с другими детьми в микрогруппах**, что способствует формированию социальных навыков общения и взаимодействия. Педагоги способствуют взаимодействию детей в микрогруппах через организацию игровой, проектной и исследовательской деятельности. Для этого используются дополнительные развивающие программы. Дети, решая в микрогруппах общие задачи, учатся общаться, взаимодействовать друг с другом, согласовывать свои действия, находить совместные решения, разрешать конфликты. Замечая различия в интересах, способностях, навыках сверстников, дети учатся с помощью взрослого учитывать их при взаимодействии.

Основные задачи коррекционно-педагогической работы

Развитие музыкального, слухового восприятия и внимания.

Работа по развитию музыкального и слухового восприятия у Теймура проводится в соответствии с этапами становления функций слухового анализатора в онтогенезе. Сначала у ребенка развивают ориентировку на слуховые раздражители, затем проводят работу по различению звуковых характеристик предметов или явлений.

Материал по развитию слухового восприятия и внимания представлен в программе по следующему алгоритму:

А: развитие слухового внимания, подражания, формирование целостного образа предметов;

Б: восприятие звуковых характеристик предметов и явлений (тихо — громко, близко — далеко, быстро — медленно, долго — кратко);

В: опознание предметов и явлений по звуковым характеристикам;

Г: дифференциация предметов и явлений по звуковым характеристикам;

Д: восприятие пространственного местоположения звучащего предмета и ориентировка в пространстве знакомого помещения;

Е: формирование представлений о воспринятом.

Задачи, реализуемые в области «Музыка», выстраиваются из результатов наблюдений и диагностических тестов. Теймур относится к первому типу групп детей с РАС.

Тип группы	Основное содержание работы
I	Учить реагировать ребенка на слуховые раздражители (звонок, колокольчик, бубен) Знакомить Теймура с игрой на элементарных детских музыкальных инструментах, показывать, что разные инструменты издают различные звуки, вызывать интерес к играм с взрослым на музыкальных инструментах (детское пианино, металлофон, барабан) Вырабатывать у него по подражанию разные двигательные реакции в ответ на звучание различных инструментов (шагать под барабан, хлопать в ладоши под бубен) Учить ребенка дифференцировать на слух звучание музыкальных инструментов, реагируя действиями на звучание определенного инструмента (выбор из двух).

Рекомендуемый музыкальный репертуар

Слушание

«Лошадка», муз. Е. Тиличевой, сл. Н. Френкель; «Наша погремушка», муз. И. Арсеева, сл. И. Черницкой; «Зайка», рус. нар. мелодия, обр. Ан. Александрова, сл. Т. Бабаджан; «Корова», муз. М. Раухвергера, сл. О. Высотской; «Кошка», муз. Ан. Александрова, сл. Н. Френкель; «Слон», «Куры и петухи» (из «Карнавала животных» К. Сен-Санса); «Зима», «Зимнее утро», муз. П. Чайковского; «Весною», «Осенью», муз. С. Майкапара; «Цветики», муз. В. Карасевой, сл. Н. Френкель; «Вот как мы умеем», «Марш и бег», муз. Е. Тиличевой, сл. Н. Френкель; «Гопачок», укр. нар. мелодия, обр. М. Раухвергера; «Догонялки «Пляска с куклами», «Пляска с

платочками», нем. нар. плясовые мелодии, сл. А. Ануфриевой; «Ай-да», муз. В. Верховинца; «Где ты, зайка?», рус. нар. мелодия, обр. Е. Тиличевой.

Пение

«Баю» (колыбельная), муз. М. Раухвергера; «Белые гуси», муз. М. Красева, сл. М. Клоковой; «Зима», муз. В. Карасевой, сл. Н. Френкель; «Идет коза рогатая», обр. А. Гречанинова; «Колыбельная», муз. М. Красева; «Кошка», муз. Ан. Александрова, сл. Н. Френкель; «Кошечка», муз. В. Витлина, сл. Н. Найденовой; «Ладушки», рус. нар. мелодия; «Птичка», муз. И. Арсеева, сл. И. Черницкой; «Кто нас крепко любит?», муз. и сл. И. Арсеева; «Лошадка», муз. И. Арсеева, сл. В. Татарина; «Кря-кря», муз. И. Арсеева, сл. Н. Чечериной.

Музыкально-ритмические движения

«Дождик», муз. и сл. Е. Мокшанцевой; «Козлятки», укр. нар. мелодия, сл. Е. Мокшанцевой; «Бубен», рус. нар. мелодия, сл. Е. Мокшанцевой; «Воробушки», «Погремушка, попляши», «Колокольчик», «Погуляем», муз. И. Арсеева, сл. И. Черницкой; «Вот как мы умеем», «Марш и бег», муз. Е. Тиличевой, сл. Н. Френкель; «Гопачок», укр. нар. мелодия, обр. М. Раухвергера; «Догонялки», муз. Н. Александровой, сл. Т. Бабаджан; «Из-под дуба», рус. нар. плясовая мелодия; «Кошечка» (к игре «Кошка и котята»), муз. В. Витлина, сл. Н. Найденовой; «Микита», белорус. нар. мелодия, обр. С. Полонского; «Пляска с платочком», муз. Е. Тиличевой, сл. И. Грантовской; «Полянка», рус. нар. мелодия, обр. Г. Фрида; «Птички» (вступление), муз. Г. Фрида; «Стуколка», укр. нар. мелодия; «Утро» муз. Г. Гриневича, сл. С. Прокофьевой; «Юрочка», белорус. нар. Плясовая мелодия, обр. Ан. Александрова; «Пляска с куклами», «Пляска с платочками», нем. плясовые и нар. мелодии, сл. А. Ануриной; «Ай-да», муз. В. Верховинца; «Где ты, зайка?», рус. нар. мелодия, обр. Е. Тиличевой.

№	<u>УЧЕБНЫЙ ПЛАН</u> Наименование блоков	Всего часов	в том числе		Форма контроля
			теория	практик	
1	Вводная часть	1 час	0,25 часа	0,75 часа	Наблюдение
1.1	Коммуникативная игра	0,25 часа			Наблюдение
1.2	Музыкально-ритмические движения	0,5 ч			Наблюдение
1.3	Музыкальное приветствие, вокальные упражнения	0,25 часа			Наблюдение,
2	Основная часть	5,5 ч	1 час	4,5 часа	Рефлексия
2.1	Слушание музыки	1			Рефлексия
2.2	Пение	1			Рефлексия
2.3	Упражнения на развитие мелкой моторики	1			Наблюдение
2.4	Игра на музыкальных инструментах	1			Рефлексия
2.5	Упражнения на координацию в пространстве	1			Наблюдение
2.6	Театрализация	0,5			Наблюдение
3	Заключительная часть	1 час	0,5 часа	0,5 часа	
3.1	Рефлексия	0,25			
3.2	Релаксационные упражнения	0,5			Рефлексия
3.3	Музыкальное прощание	0,25			Рефлексия
4	Подведение итогов	1 час	0,25 часа	0,75 часа	Рефлексия
Итого		10 ч	2 часа	8 часов	

<u>№</u>	<u>НАИМЕНОВАНИЕ</u> СОДЕРЖАНИЕ	<u>Всего часов</u>	<u>Теория</u> <u>практика</u>	<u>Форма</u> <u>контроля</u>	
<u>1</u>	ВОСПРИЯТИЕ МУЗЫКИ <ul style="list-style-type: none"> • знакомство с музыкальными произведениями; • развитие навыков слушания музыки; • воспитание эмоциональной отзывчивости на музыку; • побуждение детей к вербальному выражению эмоций от прослушанного произведения; • развитие музыкально-сенсорного слуха детей; 	1 час	0,5 часа	0,5 часа	Наблюдение Рефлексия

2	КОММУНИКАТИВНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ /ИГРЫ <ul style="list-style-type: none"> • установление контакта с другим человеком • формирование умения увидеть в другом человеке его достоинства • углубление осознания сферы общения • обучение умению сотрудничества 	3 часа	0,5 часа	2,5 часа	Наблюдение Рефлексия
3	УПРАЖНЕНИЯ НА РЕГУЛЯЦИЮ МЫШЕЧНОГО ТОНУСА И ОРИЕНТИРОВАНИЕ В ПРОСТРАНСТВЕ <ul style="list-style-type: none"> • развитие имитационных способностей (умения подражать); • стимулирование к выполнению инструкций; • стимулирование и формирование навыков произвольной организации движений (в пространстве собственного тела и во внешнем пространстве) • овладение действиями, обеспечивающих различные виды перемещений ребенка во внешнем пространственном поле — ползание, ходьба, бег, прыжки; • точные действия в пространственном поле без предметов и с различными предметами. • развитие двигательной рефлексивности аутичных детей: умения осознавать выполняемые действия, в частности называть выполняемые движения, рассказывать о том, с какой целью, как и в какой последовательности выполняются разнообразные двигательные действия. <p>Осознанное участие детей в выполнении движений является как целью обучения, так и признаком успешного развития их восприятия и навыков воспроизведения. Проведение работы по формированию «Я-концепции» у аутичных детей. Для этого выполняемые движения и действия проговариваются от 1-го лица (например, "Я ползу", "Я марширую", "Я бегу")</p>	2 часа	0,2 час	1,8 час	Наблюдение Рефлексия
4	МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИЕ ДВИЖЕНИЯ <ul style="list-style-type: none"> • развитие музыкального восприятия, музыкально-ритмического чувства и в связи с этим ритмичности движений; • обучение пению с жестами. • обучение детей музыкально-ритмическим умениям и навыкам через игры, пляски и упражнения; • развитие внимания, двигательной реакции. 	2 часа	0,5 часа	1,5 часа	Наблюдение Рефлексия
5	ИГРА НА ДЕТСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ <ul style="list-style-type: none"> • знакомство с детскими музыкальными инструментами и обучение детей игре на них; • развитие сосредоточенности, памяти; • формирование и развитие волевых качеств: 	2 часа	0,5 часа	1,5 часа	Наблюдение Рефлексия

	выдержки , усидчивости; развитие мелкой моторики;				
	ИТОГО	10 часов	2,2 часа	7,8 часа	Наблюдение Рефлексия

Физическое развитие

Даже при отсутствии очевидных психомоторных нарушений аутичному ребенку необходима определенная физическая нагрузка для поддержания психофизического тонуса, нормального развития мышечной и опорно-двигательной системы и снятия психоэмоционального напряжения.

Физическое развитие направлено на развитие:

- умения реагировать на голос взрослого;
- восприятия собственного тела, его положения в пространстве («схема тела»), общей координации движений, ловкости, гибкости и силы прыжка, удерживания равновесия, умения действовать по инструкции взрослого;
- мелкой моторики, скоординированности движений руки и речевой моторики;
- привлекать к действию по показу взрослого (бросать мяч, ловить, бегать в одном направлении, формировать элементы подражания движениям взрослого);
- приучать ребенка к играм с интересным для него спортивным инвентарем;
- стремления участвовать в совместных с другими детьми спортивных играх и подвижных играх с правилами;
- учить осознавать опасность (например, при прыжках с высоты).

Планирование индивидуальных коррекционных занятий с воспитателем по физической деятельности

1-2 неделя сентября, 3 -4 неделя января, 3-4 неделя мая - диагностика развития
Продолжительность занятия – 15 минут

Индивидуальная коррекционно-развивающая работа по формированию физических навыков разбита на периоды (деление условно, т.к. невозможно предугадать реальные сроки освоения программы ребенком, она должна подстраиваться и корректироваться по результатам работы):

I период

Ходьба:

- по дорожке (ширина 30—25 см, длина 2—3 м)
- по дорожке из линолеума (ширина 30 см, длина 3—5 м);
- по гимнастической доске (ширина 30—25 см) с помощью взрослого и без него;
- через лежащую на полу ленту, веревку палку;
- подняться на ящик (высота 10—15 см) и сойти с него с помощью взрослого;
- переступать через ленту (веревку, палку), лежащую на полу.

Ползание:

- на четвереньках по прямой с подлезанием под рейку, веревку, дугу, стульчик;
- с переползанием через бревно; между двумя параллельно положенными веревками (по дорожке) — и пролезание через обруч.

Бросание и катание: держать мяч обеими и одной рукой;

- собирать разнообразные мячи и шарики, самостоятельно класть их в корзину (ящик);

катать шары;
бросать мяч двумя руками вперед.

II период. Ходьба:

между стульчиками, кубами, булавами, кеглями;
через кубы, кегли, обручи, палку (высота от пола 5, 10, 15 см)\
из обруча в обруч; по наклонной доске вверх и вниз;
по гимнастической скамейке с воспитателем; с предметом в руках;
с изменением, направления; за мячом, (после катания); подняться на ящик
(высота 15—20 см), гимнастическую скамейку и сойти с
подражательная (как солдат, мышка, собачка, птичка, медведь).

Ползание: с перелезанием через гимнастическую скамейку; с
подлезанием под гимнастическую скамейку; за мячом, который катится;
вверх по наклонной доске, по гимнастической скамейке; лазанье по лесенке-
стремянке вверх и вниз, приставляя одну ногу к другой.

Бросание и катание:

перебрасывать мяч (мешочек с песком) через гимнастическую скамейку (ленту)
на уровне груди ребенка двумя и одной рукой; катать мяч двумя руками; класть
мяч в определенное место (цель);
бросать мяч в горизонтальную цель (расстояние 50—60 см, диаметр цели не
менее 50см

По мере работы с ребенком в программу вносятся необходимые коррективы. В
процессе приобретения каждого нового навыка обязательным является процесс
его генерализации (переноса в новые условия)

Программа развития ребенка,	Инструкции	Поведение ребенка	Пример	Критерий усвоения
(Специалисты)	Инструктор дает инструкцию «Посмотри на меня»	Ребенок должен посмотреть на инструктора	Можно использовать игрушку на уровне глаз для формирования навыка	При инструкции «Посмотри на меня» ребенок без игрушек смотрит на инструктора, удерживая взгляд 1-2 секунды в 8-10 случаях.
Установить глазной контакт с ребенком (Все педагоги: дефектолог, психолог, логопед, воспитатели)	Инструктор демонстрирует действие и дает инструкцию: «Сделай так». На начальном этапе родитель сзади помогает выполнить действие вслед за инструктором.	Ребенок зеркально повторяет действия инструктора.	«Сделай так». Инструктор: поднимает руки вверх, хлопает в ладоши, стучит по столу, топает ногами, разводит руки в стороны.	Всегда начинать с более простых действий крупной моторики (руки вверх). Самое главное – это имитация, если ребенок выполняет самостоятельно без помощи взрослого.
Невербальная имитация (Все педагоги: дефектолог, психолог, логопед, воспитатели)	Инструктор бросает кубик в корзину и дает инструкцию: «Сделай так». Ребенок должен повторить действие.	Ребенок повторяет за инструктором: бросает кубик в корзину.	Примеры действий с предметами: Ложка: помешать в стакане, положить в кружку, постучать по столу. Кубик: положить на другой кубик, постучать по столу, бросить в корзину. Мяч: покатаь, бросить в корзину. Машинка: покатаь, положить на стул, разыграть аварию.	Каждый предмет использовать разными способами, чтобы убедиться, что это имитация, а не механическое действие, добиваться самостоятельных
Манипуляция с предметами (воспитатели, дефектолог, логопед)				

				игровых действий.
Имитация с использованием игрушек (дефектолог, логопед, воспитатели)	Инструктор строит из трех блоков лего башню, перед ребенком три таких же блока.	Ребенок строит такую же башню из своих блоков (если ребенок не понимает, помогаем и постепенно уходим от подсказки)	Ребенок строит башню, и Вы включаетесь в процесс игры. Блоки увеличиваются по мере прогресса ребенка.	Ребенок демонстрирует 8 из 10 правильных реакций.
Крупная моторика (Все педагоги: дефектолог, психолог, логопед, воспитатели)	Используя моделирование, физическую подсказку, отрабатывать простейшие действия крупной моторики.	Ребенок встает по команде инструктора: «Встань». Если не понимает, повторяем инструкцию и физически помогаем встать.	Движения для отработки: «Встань», «Сядь», «Подпрыгни», «Повернись», «Стой на одной ноге», «Брось мяч», «Беги».	Ребенок демонстрирует навык самостоятельно без подсказки 8 из 10.
Сопоставление (дефектолог, логопед, воспитатели)	Инструктор выкладывает три картинки. Например: (Яблоко, банан, груша) и просит: «Положи грушу на грушу» и предоставляет ребенку по одной картинке из перечисленных предметов.	Ребенок должен положить грушу на грушу, яблоко на яблоко, банан на банан.	Использование картинок из знакомого репертуара ребенка и обязательно такой же комплект второй.	Ребенок сопоставляет картинку к картинке 8 из 10.

<p>Развитие графомоторных навыков (дефектолог, логопед.</p> <p>Воспитатели: изо деятельность)</p>	<p>Инструктор использует доску, с которой легко стирать фломастер. Держит фломастер и проводит линию, просит ребенка: «Сделай так».</p>	<p>Ребенок проводит точно такую же линию вслед за нарисованной инструктором, повторяя ее в точности (в начале использовать физическую подсказку «рука в руке»)</p>	<p>Инструктор дает разные образцы линий, стирая, когда ребенок повторил.</p>	<p>Ребенок точно копирует 8 из 10 образцов.</p>
<p>Игра, как замещающее поведение при аутоагрессии (Психолог, воспитатели)</p>	<p>Обучение в неформальной обстановке, выбрать целевой навык для игры.</p>	<p>Ребенок должен использовать имитации с предметами и включать в предложенную игру.</p>	<p>Игра в ладошки, стройка разных домов и башен с разрушением в конце, куклы (обнять, погладить, уложить спать, покормить), леги, пение и танцы под музыку, игры в мяч.</p>	<p>Ребенок включается в процесс игры 8 из 10 раз.</p>
<p>Улучшение понимания речи (Все педагоги: дефектолог, психолог, логопед, воспитатели)</p>	<p>Инструктор просит выполнить действие, и убирать постепенно демонстрационные подсказки.</p>	<p>Положив перед ребенком два предмета или две карточки, напри-мер: яблоко и мяч, инструктор говорит: «мяч» и направляет руку ребенка к мячу, ребенок указы-вает на мяч.</p>	<p>Ребенок должен различать множество предметов из жизни: еда, игрушки, средства гигиены, одежда, обувь). Сразу не берется большое количество предметов. Сначала отбирается напри-мер 10 предметов.</p>	<p>Ребенок без подсказки указывает на правильный предмет, сразу 8 из 10.</p>

<p>Улучшение понимания речи, (а именно звуков: а, о, у) (логопед)</p>	<p>Инструктор показывает картинку и просит произнести соответствующий звук. (Например: укачиваем куклу: а-,а-,а-; пароход гудит: у-,у-,у-)</p>	<p>Ребенок глядя на предмет или картину, произносит соответствующий звук самостоятельно.</p>	<p>Использование картинок из знакомого репертуара ребенка: Пароход гудит: у-, куклу укачиваем: а-, зуб болит: о-.....</p>	<p>Ребенок без подсказки указывает на правильный предмет, произносит соответствующий звук.</p>
<p>Различие названий (Все педагоги: дефектолог, психолог, логопед, воспитатели)</p>	<p>Перед ребенком выложены стимулы, например печенье, шоколадные шарики или звездочки, кукла.</p>	<p>Ребенок показывает на предмет, который хочет, после вопроса инструктора: «Что ты хочешь». Ребенку дают, то на что он показал.</p>	<p>Используются любые мотивационные стимулы (любая еда или игрушки).</p>	<p>Правильная реакция ребенка: 8 из 10.</p>
<p>Развитие вокализаций (Все педагоги: дефектолог, психолог, логопед, воспитатели)</p>	<p>Каждый раз, когда инструктор удерживает очень желаемый предмет, он называет его: «ПЕЧЕНЬЕ». Ребенок должен произнести: «ПЕ».</p>	<p>Ребенок произносит: «ПЕ» и тут же получает печенье, как вознаграждение. Инструктор засчитывает такую реакцию ребенка, как за произнесенное слово «ПЕЧЕНЬЕ».</p>	<p>Теперь родители вознаграждают за звуки ребенка, удерживая любимый желаемый предмет и ожидая реакции в виде слога или звука. Ребенок хочет воды «ПИТЬ», произносит: «ПИ», и тут же даем воду.</p>	<p>Постоянное подкрепление произносимых звуков, то есть постоянное предоставление желаемого за вербальную просьбу.</p>
<p>Различие цветов (Все педагоги: дефектолог, психолог, логопед, воспитатели)</p>	<p>Инструктор раскладывает желтый и красный цвет. Например: мяч (желтый и красный). Инструкция:</p>	<p>Ребенок должен указать или дать желтый мяч.</p>	<p>Работаем над различием пока только желтый и красный, обобщаем на большом множестве других предметов. Например: желтый и</p>	<p>Правильный выбор: 8 из 10 разных предметов.</p>

	«желтый» и подсказка в случае отсутствия реакции – указывает пальцем ребенка на желтый мяч.		красный кубик,	
Жесты (Все педагоги: дефектолог, психолог, логопед, воспитатели)	Инструктор обучает просьбе: «ДАЙ», подкрепляя ее жестом или визуальной подсказкой.	Ребенок дает нужный предмет.	Ребенок различает, как вербальный стимул: «ДАЙ» так и жест: «ДАЙ». Помимо этого жеста, учим жесты: «Встань», «Иди сюда», «Стоп», «Подожди», «Тихо», «Отлично», «Так нельзя»	Используя совместное внимание, ребенок на жест «ДАЙ», дает нужный предмет 8 из 10.

2.3. Взаимодействие взрослых с детьми с расстройствами аутистического спектра

Роль взрослых, как родителей, так и специалистов, во взаимодействии с детьми с РАС отличается от таковой при типичном развитии, что обусловлено, прежде всего, качественными нарушениями коммуникации и социального взаимодействия при аутизме. И родители, и специалисты должны знать основные особенности детей с аутизмом, их развития, поведения, деятельности, обучения.

Информация, поступающая от взрослых, воспринимается по-разному в зависимости от её модальности, и наиболее доступной для ребёнка с аутизмом является визуальная информация, что делает необходимым визуализировать инструкции, учебный и игровой материал, обеспечивать визуальную поддержку выполнения игровых, учебных, бытовых действий ребёнка.

Использование устной речи во взаимодействии с ребёнком требует ясного представления о его уровне понимания речи, поскольку речь взрослого должна быть доступна ребёнку для понимания, не слишком сложной.

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

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

- а) демонстрировать выраженную негативную эмоциональную реакцию (гнев, крик и т.п.) на поведение ребёнка;
- б) допускать, чтобы ребёнок получил желаемое, используя неадекватные способы (в таком случае мы будем подкреплять его проблемное поведение).

Поскольку дети 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 взрослых, но в значительно меньшей степени – в отношении детей. В связи с этим нужно, помимо организации окружающего, учить ребёнка понимать происходящее, понимать, оценивать и правильно реагировать на действия и поступки других людей, а также постепенно и подготовлено расширять контакты, доступное социальное

пространство. Очень важно продумывать наперед не только свои действия, но и возможные реакции ребёнка, 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 ребёнка можно отвлечь и переключить на другие занятия и т.д.

Очень важно и в дошкольной образовательной организации, и в семье создавать и поддерживать ровную и доброжелательную атмосферу, формировать у ребёнка с РАС уверенность в себе и своих силах, поддерживать и развивать коммуникативные интенции, воспитывать доброжелательность и доверие по отношению к взрослым и детям.

2.4. Взаимодействие педагогического коллектива с семьями, в которых есть дети с расстройствами аутистического спектра

Важным условием расширения спектра возможных отношений с миром, другими людьми и самим собой ребенка с РАС является взаимодействие педагогического коллектива с семьей ребенка с расстройствами аутистического спектра. При планировании работы по обеспечению психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей необходимо учитывать установки родителей на понимание особенностей ребенка и подходы к его воспитанию.

- Для таких семей характерны: тяжелые переживания, стрессы, депрессия, ощущение потери смысла жизни и т.д.; дисгармоничные отношения: жесткие ролевые позиции, выраженная избыточная опека; разногласия членов семьи по вопросам воспитания; социальная самоизоляция семьи; информационная депривация родителей; потребность родителей в кратковременной «передышке».
- Родители могут: не до конца осознавать состояние ребенка; отказываются верить в заключения специалистов; испытывать стресс, связанный с проблемами поведения ребенка; постоянно ставить перед ребенком невыполнимые задачи; обвинять окружающих в некомпетентности; поддерживать лишь ограниченные формы взаимодействия с ребенком; переживать собственную беспомощность и т.д. Лишь небольшое количество родителей детей с РАС раннего и дошкольного возраста используют естественный и гибкий подход в воспитании ребенка.

- Поэтому педагогам необходимо соблюдать определенные условия для выстраивания партнерских отношений с родителями:

Проявлять уважение к родителям. Уважение выражается в профессиональной позиции педагога, признающего достоинства личности, ценности и значимости родителей.

Проявлять эмпатию, понимание к проблемам семьи ребенка с РАС.

Наличие общей цели, которое позволяет выработать единую линию поведения с ребенком и придерживаться ее и дома и в детском саду.

Контакт и диалог с родителями дают возможность общаться и прояснять позиции друг друга.

Понимания и соблюдение собственных прав и прав родителей. Не первое место при взаимодействии педагогов с родителями выходят такие права как: право на собственное мнение и собственный выбор, право на информацию, право на уважение, право просить о помощи, право получать признание и т.д.

Распределение ответственности между педагогами и родителями позволяет предупредить взаимное обвинение друг друга, перекладывание ответственности и уход от нее.
- При взаимодействии с родителями педагоги имеют возможность выявить сильные стороны ребенка, включить близкое окружение в развивающее взаимодействие с ребенком, продемонстрировать ближайшему окружению все, даже незначительные достижения ребенка.

Задача работы с родителями - сформировать у ребенка с РАС жизненно необходимые навыки, обеспечить условия для их реализации не только при взаимодействии со специалистом, но и дома, других общественных местах. Это существенно снизит уровень стресса у родителей и создаст необходимый ресурс для дальнейшей коррекционно-развивающей работы. Конечным результатом работы с родителями является самостоятельное адаптированное функционирование всей семьи с возможностью дальнейшего роста и развития всех её членов.

Цель работы с родителями - повышение родительской компетентности для решения проблем обучения, воспитания и развития ребенка, эффективного взаимодействия семьи и школы.

Основные задачи работы с родителями:

- Получение достоверной информации об особенностях и уровне развития ребенка.
- Формирование адекватных детско-родительских отношений.

-Формирование у родителей навыков работы с ребенком с целью их генерализации в условиях повседневной жизни.

-Информационная поддержка по вопросам обучения и воспитания ребенка.

-Психологическая поддержка.

-При рассмотрении процессов, происходящих с семьей, имеющей ребенка с особенностями развития, можно выделить несколько аспектов: проблемы адаптации к ситуации болезни ребенка, детско-родительские отношения, взаимодействие родителей и специалистов.

Формы и методы работы с родителями детей с РАС

В работы с семьями детей с РАС используются различные формы и методы работы:

-индивидуальные консультации родителей;

-обучающие семинары, круглые столы;

-занятия-практикумы;

-поддерживающие групповые встречи.

Основные направления работы с родителями:

1. Решение проблем, касающихся эмоционального баланса в семье. Подходы:

– работа с главными трудностями каждого из родителя, которые могут влиять на их способности выполнять родительские обязанности;

– работа с различными стилями обращения родителей с детьми,

– работа со стрессами, связанными с прохождением ребенком лечения, его развития, социальной адаптации.

2. Решение проблем, касающихся развития ребенка.

Подходы:

– получение от родителей достоверной полной актуальной информации о ребенке и событиях, происходящих в семье;

– общее информирование родителей о развитии внутренней эмоциональной жизни ребенка;

– обеспечение конкретного понимания родителями симптомов или происходящих изменений в поведении ребенка;

– прояснение, как собственных проблемных взаимодействий родителей, так и их взаимодействий с ребенком. Важна значимость партнерского включения родителей в коррекционный процесс, налаживание устойчивого рабочего союза специалистов и родителей, проявление особого внимания не только к эмоциональным состояниям ребенка, но и родителей.

3. Решение проблем, касающихся обучения ребенка.

Подходы:

– информирование родителей об особенностях обучения детей, необходимости создания специальных образовательных условий;

–информационно-методическое сопровождение деятельности педагогов и специалистов, работающих с детьми с РАС, исходя из конкретных проблем и запросов.

3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

В соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 г. №273-ФЗ образование обучающихся с РАС «может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность» (ст.79, п.4). Поскольку организаций, осуществляющих образовательную деятельность с обучающимися с РАС, фактически, очень мало, и документов, регламентирующих их деятельность, фактически нет, и, принимая во внимание, что региональные ресурсные центры находятся в стадии становления, либо просто отсутствуют, приходится ориентироваться в основном на ДОО.

Поскольку настоящая программа сориентирована на возможно более раннюю интеграцию (или инклюзию) ребёнка с РАС в существующие образовательные организации, в организационном разделе основное внимание сосредоточено на качественных моментах, обеспечивающих этот интегративно-инклюзивный процесс и подготовку к нему, не повторяя положения ООП ДО.

3.1. Обеспечение психолого-педагогических условий реализации

Программы

Программа предполагает создание следующих психолого-педагогических условий, направленных на преодоление обусловленных аутизмом нарушений, сопутствующих расстройств и развитие ребёнка в соответствии с его индивидуальными особенностями и возможностями:

1. Научная обоснованность и гибкость методических и организационных решений задач комплексного сопровождения детей с аутизмом в дошкольном возрасте;
2. Интегративная направленность комплексного сопровождения;
3. Этапный, дифференцированный, лично ориентированный и преемственный характер комплексного сопровождения;
4. Организация развивающей образовательной среды, способствующей реализации особых образовательных потребностей детей с аутизмом и – в соответствии с положениями ФГОС ДО - социально-коммуникативному, речевому, познавательному, художественно-эстетическому и физическому развитию с учётом особенностей развития при РАС;

5. Сбалансированность усилий, направленных на коррекцию аутистических расстройств у ребёнка с аутизмом, и организацию среды, адекватной особенностям его развития;

6. Ориентированность коррекционно-педагогической оценки на относительные показатели детской успешности, то есть положительную динамику коррекционной работы и общего развития;

7. Активное участие семьи как необходимое условие коррекции аутистических расстройств и по возможности успешного развития ребёнка с РАС;

8. Высокая и постоянно повышаемая профессиональная компетентность психолого-педагогических сотрудников в вопросах коррекции РАС в соответствии с требованиями их функционала – через занятия на курсах повышения квалификации, участия в обучающих семинарах, конференциях и т.п.

3.2. Организация коррекционно-развивающей предметно-практической среды

Коррекционно-развивающая предметно-практическая среда должна учитывать интересы и потребности ребенка с РАС, особенности его развития и задачи коррекционно-воспитательного воздействия.

Коррекционно-развивающая предметно-практическая среда и социокультурное окружение являются мощным фактором, обогащающим детское развитие. Они основываются на системном подходе к коррекционно-развивающему обучению детей с РАС и опираются на современное представление о предметном характере деятельности, её роли и значении для психического и личностного развития ребенка младенческого, раннего и дошкольного возрастов. Важнейшим механизмом развития личности, начиная с раннего детства, являются различные виды деятельности ребенка (общение, игра, движение, труд, конструирование, рисование, лепка и др.). Для обеспечения возможно более успешного развития ребёнка необходимо единство развивающей предметной среды и содержательного общения взрослых с детьми.

Коррекционно-развивающая предметно-практическая среда при РАС – это система условий, обеспечивающих возможно более полное развитие всех видов детской деятельности, коррекцию аутистических расстройств и становление личности ребенка. Коррекционно-развивающая предметно-практическая среда включает ряд базовых компонентов, необходимых для социально-коммуникативного, физического, познавательного и художественно-эстетического развития детей с аутизмом. Учитывая интегративно-инклюзивную направленность дошкольного образования детей

с РАС, это, с одной стороны, традиционные для ДОО компоненты, к которым относятся: природные среды и объекты, культурные ландшафты, физкультурно-игровые и оздоровительные сооружения, предметно-игровая среда, детская библиотека, игротека, музыкально-театральная среда, предметно-развивающая среда занятий и др. С другой стороны, среда должна учитывать повышенные требования к структурированности пространства и времени, уровню речевых и коммуникативных возможностей, необходимости особого внимания к визуальной опоре в ориентировке в пространстве и организации деятельности.

Определение базового содержания компонентов коррекционно-развивающей предметно-практической среды современной ДОО опирается на деятельностно-коррекционный подход. Содержание развивающей предметной среды должно удовлетворять потребности актуального, ближайшего и перспективного развития ребёнка с РАС, становление его индивидуальных способностей. Единство педагогического процесса и преемственность этапов развития деятельности на этапах ранней помощи, начальном, основном и пропедевтическом этапах дошкольного возраста обеспечиваются общей системой требований к коррекционно-развивающей предметно-пространственной среде с учетом специфики коррекционно-образовательного направления Организации.

Предметная среда должна быть системной, т. е. отвечать вполне определенному коррекционно-развивающему содержанию деятельности детей, основным принципам национальной культуры и ориентироваться на возрастные нормы.

Непременным условием построения развивающей предметно-пространственной среды в дошкольной образовательной организации является опора на личностно-ориентированную модель взаимодействия между людьми. Это означает, что стратегия и тактика построения образовательной среды определяется особенностями личностно-ориентированной модели воспитания. Цель взрослого – коррекция аутистических расстройств, содействие становлению ребёнка с аутизмом как личности; взрослый должен обеспечить чувство психологической защищенности ребенка, его доверия к миру, развитие индивидуальности ребёнка. Выделяются следующие принципы построения развивающей среды в дошкольной образовательной организации:

принцип оптимальной пространственно-эмоциональной дистанции при взаимодействии: установление контакта между ребенком и взрослым, предпочтительно сопровождающееся контактом «глаза в глаза»;

принцип стимулирования и поддержания активности ребёнка,

направленной на общение, игровую и познавательную деятельность, развитие эмоций, воли. Этому должно способствовать наличие соответствующих игрушек и пособий в доступной среде, их размещение, стимулирующее самостоятельную активность ребёнка;

принцип стабильности-динамичности: в цветовом и объемно-пространственном построении интерьера при сохранении общей смысловой целостности должны выделяться многофункциональные формы, легко трансформируемые формы (мягкий строительный материал, сборно-разборные игровые модули и т. д.);

принцип комплексирования и гибкого зонирования: жизненное пространство в Организации должно быть построено таким образом, чтобы оно создавало возможность как для групповых занятий (спортивный и музыкальные залы, изостудия и др.), так и индивидуальных занятий;

принцип эмоциогенности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия достигается путем использования в детской группе определенных семейных традиций (альбомы с фотографиями близких родственников; стенды с фотографиями детей, и т. д.).

принцип открытости и соблюдения личных границ:

открытость природе («зеленые комнаты», организация участков с растущими на них деревьями кустарниками, клумбами, проживание домашних животных);

открытость культуре (элементы настоящей «взрослой» живописи, литературы, музыки должны органически входить в дизайн интерьера. Среда Организации должна основываться и на специфических региональных особенностях культуры, декоративно-прикладных промыслов с фольклорными элементами, исторически связанными с данным регионом;

открытость обществу, открытость своему Я: среда организуется таким образом, чтобы способствовать формированию и развитию образа Я (фотографии, уголки «уединения» и т. д.);

принцип учета половых и возрастных различий детей (зонирование спален, закрывающиеся туалетные и ваннные комнаты и т. д.).

Содержание РППС (перечень оборудования) составлено с учетом образовательных областей и их содержания

Модули	Содержание модуля	Перечень оборудования
Коррекция и развитие психомоторных функций у детей	- упражнения для развития мелкой моторики; - гимнастика для глаз; - игры на снятие	Сортировщики различных видов, треки различного вида для прокатывания шариков; шары звучащие, блоки с прозрачными цветными стенками и различным звучащим

	<p>мышечного напряжения;</p> <ul style="list-style-type: none"> - простые и сложные растяжки; - игры на развитие локомоторных функций; - комплексы массажа и самомассажа; - дыхательные упражнения; - игры на развитие вестибулярно-моторной активности; - кинезиологические упражнения 	<p>наполнением; игрушки с вставными деталями и молоточком для «забивания»; настольные и напольные наборы из основы со стержнями и деталями разных конфигураций для надевания; наборы объемных тел повторяющихся форм, цветов и размеров для сравнения; бусы и цепочки с образцами сборки; шнуровки; народные игрушки «Бирюльки», «Проворные мотальщики», «Бильбоке»; набор из ударных музыкальных инструментов, платков, лент, мячей для физкультурных и музыкальных занятий; доски с прорезями и подвижными элементами; наборы для навинчивания; набор для подбора по признаку и соединения элементов; мозаика с шариками для перемещения их пальчиками; наборы ламинированных панелей для развития моторики; магнитные лабиринты с шариками; пособия по развитию речи; конструкция с шариками и рычагом; наборы с шершавыми изображениями; массажные мячи и массажеры различных форм, размеров и назначения; тренажеры с желобом для удержания шарика в движении; сборный тоннель-конструктор из элементов разной формы и различной текстурой; стол для занятий с песком и водой</p>
Коррекция эмоциональной сферы	<ul style="list-style-type: none"> - преодоление негативных эмоций; - игры на регуляцию деятельности дыхательной системы; - игры и приемы для коррекции тревожности; - игры и приемы, направленные на формирование адекватных форм поведения; - игры и приемы для устранения детских страхов; - игры и упражнения на развитие саморегуляции и самоконтроля 	<p>Комплект деревянных игрушек-забав; набор для составления портретов; костюмы, ширмы и наборы перчаточных, пальчиковых, шагающих, ростовых кукол, фигурки для теневого театра; куклы разные; музыкальные инструменты; конструктор для создания персонажей с различными эмоциями, игры на изучение эмоций и мимики, мячики и кубик с изображениями эмоций; сухой бассейн, напольный балансир в виде прозрачной чаши; сборный напольный куб с безопасными вогнутыми, выпуклыми и плоскими зеркалами</p>
Развитие познавательной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> - игры на развитие концентрации и распределение внимания; - игры на развитие памяти; - упражнения для развития мышления; - игры и упражнения для развития исследовательских 	<p>Наборы из основы со стержнями разной длины и элементами одинаковых или разных форм и цветов; пирамидки с элементами различных форм; доски с вкладышами и наборы с тактильными элементами; наборы рамко-вкладышей одинаковой формы и разных размеров и цветов со шнурками; доски с вкладышами и рамки-вкладыши по различным тематикам; наборы объемных вкладышей;</p>

	<p>способностей;</p> <ul style="list-style-type: none"> - упражнения для активизации познавательных процессов 	<p>составные картинки, тематические кубики и пазлы; наборы кубиков с графическими элементами на гранях и образцами сборки; мозаики с цветными элементами различных конфигураций и размеров; настольные и настольные конструкторы из различных материалов с различными видами крепления деталей; игровые и познавательные наборы с зубчатым механизмом; наборы геометрических фигур плоскостных и объемных; наборы демонстрационного и раздаточного счетного материала разного вида; математические весы разного вида; пособия для изучения состава числа; наборы для изучения целого и частей; наборы для сравнения линейных и объемных величин; демонстрационные часы; оборудование и инвентарь для исследовательской деятельности с методическим сопровождением; наборы с зеркалами для изучения симметрии; предметные и сюжетные тематические картинки; демонстрационные плакаты по различным тематикам; игры-головоломки</p>
<p>Формирование высших психических функций</p>	<ul style="list-style-type: none"> - игры и упражнения для речевого развития; - игры на развитие саморегуляции; - упражнения для формирования межполушарного взаимодействия; - игры на развитие зрительно-пространственной координации; - упражнения на развитие концентрации внимания, двигательного контроля и элиминацию импульсивности и агрессивности; - повышение уровня работоспособности нервной системы 	<p>Бусы с элементами разных форм, цветов и размеров с образцами сборки; набор составных картинок с различными признаками для сборки; наборы кубиков с графическими элементами на гранях и образцами сборки; домино картиночное, логическое, тактильное; лото; игра на изучение чувств; тренажеры для письма; аудио- и видеоматериалы; материалы Монтессори; логические игры с прозрачными карточками и возможностью самопроверки; логические пазлы; наборы карт с заданиями различной сложности на определение «одинакового», «лишнего» и «недостающего»; планшет с передвижными фишками и тематическими наборами рабочих карточек с возможностью самопроверки; перчаточные куклы с подвижным ртом и языком; трансформируемые полифункциональные наборы разборных ковриков</p>
<p>Развитие коммуникативной деятельности</p>	<ul style="list-style-type: none"> - игры на взаимопонимание; - игры на взаимодействие 	<p>Фигурки людей, игра «Рыбалка» с крупногабаритными элементами для совместных игр; набор составных «лыж» для коллективной ходьбы, легкий парашют для групповых упражнений; диск-балансир для двух человек; домино различное, лото различное; наборы для театрализованной</p>

Необходимо создать условия для информатизации образовательного процесса. Рабочие места специалистов должны быть оборудованы стационарными или мобильными компьютерами, принтерами. Компьютерно-техническое оснащение используется для различных целей:

- для демонстрации детям познавательных, художественных, мультипликационных фильмов, литературных, музыкальных произведений и др.;
- для включения специально подготовленных презентаций в образовательный процесс;
- для визуального оформления и сопровождения праздников, дней открытых дверей, комплексных занятий и др.;
- для проведения методических мероприятий, участия в видеоконференциях и вебинарах;
- для поиска в информационной среде материалов, обеспечивающих реализацию АООП;
- для предоставления информации о Программе семье, всем заинтересованным лицам, вовлеченным в образовательную деятельность, а также широкой общественности;
- для более активного включения родителей (законных представителей) детей в образовательный процесс, обсуждения с ними вопросов, связанных с реализацией Программы и т. п.

Для организации РППС в семейных условиях родителям (законным представителям) также рекомендуется ознакомиться с АООП для соблюдения единства семейного и общественного воспитания.

АООП оставляет за педагогами право самостоятельного подбора разновидности необходимых средств обучения, оборудования, материалов, исходя из особенностей реализации адаптированной основной образовательной программы с учетом особенностей развития различных групп детей с ОВЗ или конкретного ребенка.

3.3. Кадровые условия реализации Программы

Программа предоставляет Организации право 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» 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 Организацией.

Основная позиция кадровых условий реализации Программы следующая: *все специалисты, непосредственно работающие с аутичными детьми, должны быть компетентны в вопросах РАС и их коррекции* дифференцированно, в соответствии со своими должностными обязанностями, которые, в свою очередь, зависят от этапа дошкольного образования.

Для реализации Программы образовательная организация 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»).

В группе 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 РАС 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 старшего воспитателя:

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

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 РАС, обеспечивает повышение профессиональной компетенции педагогов, а также организует взаимодействие с консилиумом образовательной организации, семьями детей с РАС и различными социальными партнерами.

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

- знать клинико-психологические особенности детей с РАС 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.

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 РАС.

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 по заданию специалистов.

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.

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.

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.

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;

Музыкальный руководитель обеспечивает развитие темпа, ритма, слухового восприятия.

В инклюзивных формах образования - при включении в Группу детей с ограниченными возможностям 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.

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, преемственность в требованиях, а также в содержании и методах коррекционной, учебной и воспитательной работы, комплексность и многообразие средств развития детей и преодолении 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.

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 планы реализации индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий, 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.

3.4. Материально-технические условия реализации Программы

Организация, реализующая Программу, должна обеспечить материально-технические условия, позволяющие достичь обозначенные ею цели и выполнить задачи, в том числе:

осуществлять все виды деятельности ребенка, как индивидуальные, так и в рамках каждой дошкольной группы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, их особых образовательных потребностей;

организовать участие родителей (законных представителей) воспитанников, педагогических работников и представителей общественности в разработке АОП ДО детей с РАС, в создании условий для её реализации, а также мотивирующей образовательной среды, уклада организации, осуществляющей такую образовательную деятельность;

обновлять содержание и методическое обеспечение АОП ДО детей с РАС в соответствии с динамикой развития каждого ребёнка, запросами родителей (законных представителей) с учётом особенностей социокультурной среды развития воспитанников, а также в соответствии с динамикой развития системы образования;

обеспечивать эффективное использование профессионального и творческого потенциала педагогических, руководящих и иных работников Организации, осуществляющей реализацию АООП ДО детей с РАС, повышения их профессиональной компетентности в области воспитания и обучения детей с РАС, информационной и правовой компетентности;

эффективно управлять Организацией, реализующей АООП ДО детей с РАС, используя технологии управления проектами и знаниями, управления рисками, технологии разрешения конфликтов, информационно-коммуникационные технологии, современные механизмы финансирования.

Организация, осуществляющая образовательную деятельность в соответствии с АООП ДО детей с РАС, должна создать материально-технические условия, обеспечивающие:

1) возможность достижения воспитанниками с РАС целевых ориентиров освоения Программы, для чего в сравнении с материально-техническими условиями обеспечения реализации ООП ДО необходимо обеспечить:

возможность подготовки большого (на одного ребёнка с РАС не менее, чем в 3-4 раза большего, чем на одного ребёнка с типичным развитием) количества учебных пособий, дидактического материала и т.п., для чего необходим доступ к сети Интернет, достаточное количество офисной техники (принтеры, сканеры, ламинаторы и др.), что обусловлено высокой степенью индивидуализации коррекционно-образовательного процесса;

наличие фото- и видеоаппаратуры для фоторегистрации, видеозаписи и просмотра фотографий, фрагментов занятий, консультаций и других видов коррекционно-образовательной деятельности с целью их возможно более полного анализа и повышения качества работы, объективизации динамики коррекционно-образовательного процесса;

2) выполнение Организацией требований:

санитарно-эпидемических правил и нормативов так же и в том же объёме, как в случае реализации ООП ДО;

пожарной безопасности и электробезопасности;

охране здоровья воспитанников и охране труда сотрудников организации;

3) возможность беспрепятственного доступа воспитанников с ОВЗ к объектам инфраструктуры организации, осуществляющей образовательную деятельность по АООП ДО детей с РАС.

Организация должна иметь необходимое для всех видов образовательной деятельности воспитанников (в т. ч. детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов), педагогической,

административной и хозяйственной деятельности оснащение и оборудование:

учебно-методический комплект Программы (в т.ч. комплект различных развивающих игр, использовать которые следует соответственно индивидуальным особенностям детей);

помещения для занятий и проектов, обеспечивающие условия для коррекционной работы, общения, познавательно-исследовательской деятельности и других форм активности ребёнка с участием взрослых и других детей;

оснащение предметно-развивающей среды, включающей средства образования и воспитания, подобранные в соответствии с особенностями развития при РАС и индивидуальными особенностями аутичных детей дошкольного возраста,

мебель, техническое оборудование, спортивный и хозяйственный инвентарь, инвентарь для художественного творчества, музыкальные инструменты.

Программа оставляет за Организацией право самостоятельного подбора необходимых средств обучения, оборудования, материалов, исходя из особенностей реализации основной образовательной программы.

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

Программой предусмотрено также использование Организацией обновляемых образовательных ресурсов, в т. ч. расходных материалов, подписки на актуализацию электронных ресурсов, техническое и мультимедийное сопровождение деятельности средств обучения и воспитания, спортивного, музыкального, оздоровительного оборудования, услуг связи, в т. ч. информационно-телекоммуникационной сети Интернет.

Организация имеет необходимое для всех видов образовательной деятельности воспитанников с РАС педагогической, административной и хозяйственной деятельности оснащение и оборудование:

– помещения для занятий и проектов, обеспечивающие образование детей через игру, общение, познавательно-исследовательскую деятельность и другие формы активности ребенка с участием взрослых и других детей;

– оснащение предметно-развивающей среды, включающей средства образования и воспитания, подобранные в соответствии с возрастными и

индивидуальными особенностями детей дошкольного возраста,

– мебель, техническое оборудование, спортивный и хозяйственный инвентарь, инвентарь для художественного творчества, музыкальные инструменты.

Спортивное оборудование

Спортивные комплексы (в различной комплектации и модификации);

Дополнительное оборудование: маты напольные, гимнастические палки и гантели, гимнастические скамейки и лесенки с разным количеством ступеней, игровые обручи, мячи надувные и резиновые разного размера, веревочные лестницы, различные коврики и дорожки и т.п.

Оборудование для игр и занятий

Наборы для песко-аква терапии: столики-ванны для игр с песком и водой, наборы резиновых, пластиковых игрушек, совочки, лопатки, ведерки, грабли и т.п.

Конструкторы разной величины и наборы фигур для плоскостного и объемного конструирования, конструкторские наборы (в зависимости от возраста и состояния детей) и т.п.

Оборудование для творческих занятий: театральные ширмы, наборы кукольных, теневых и пальчиковых театров, фланелеграфы, мольберты, доски и панели для работы с пластилином и глиной, формочки для работы с гипсом, клеенчатые фартуки и т.п.

Развивающие и обучающие игры, различные виды домино, головоломок; игры, направленные на развитие интеллектуальных, сенсорных, моторных возможностей детей, а также – на развитие представлений об окружающем мире, на формирование практических и социальных навыков и умений.

Игровая среда

Игровые наборы для девочек, типа наборов по уходу за детьми, для уборки, глажки, набор «Парикмахерская», «Магазин», «Набор Принцессы» и т.п.

Игровые наборы для мальчиков, типа мастерской, набора доктора, набора инструментов, набора пожарника и полицейского и т.д.

Качалки, горки, такие, как качалка-улитка, качалка-рыба, горки пластмассовые большие и малые, а также раскладные столики, сборные детские пластмассовые домики, палатки и т.п.

Игрушки: мягкие и твердые, различного размера, плюшевые и выполненные из различных материалов: пластмассовые, резиновые, деревянные (машинки, куклы, мячи, кубики, пирамидки).

Для реализации АООП необходимы: отдельные кабинеты для занятий с учителем-дефектологом, учителем-логопедом, педагогом-психологом.

Оборудование кабинетов осуществляется на основе *паспорта кабинета специалиста*.

Содержание РППС (перечень оборудования) составлено с учетом образовательных областей и их содержания

Модули	Содержание модуля	Перечень оборудования
Коррекция и развитие психомоторных функций у детей	<ul style="list-style-type: none">- упражнения для развития мелкой моторики;- гимнастика для глаз;- игры на снятие мышечного напряжения;- простые и сложные растяжки;- игры на развитие локомоторных функций;- комплексы массажа и самомассажа;- дыхательные упражнения;	Сортировщики различных видов, треки различного вида для прокатывания шариков; шары звучащие, блоки с прозрачными цветными стенками и различным звучащим наполнением; игрушки с вставными деталями и молоточком для «забивания»; настольные и напольные наборы из основы со стержнями и деталями разных конфигураций для надевания; наборы объемных тел повторяющихся форм, цветов и размеров для сравнения; бусы и цепочки с образцами сборки; шнуровки; народные игрушки «Бирюльки», «Проворные мотальщики», «Бильбоке»; набор из ударных музыкальных инструментов, платков, лент,

	<ul style="list-style-type: none"> - игры на развитие вестибулярно-моторной активности; - кинезиологические упражнения 	<p>мячей для физкультурных и музыкальных занятий; доски с прорезями и подвижными элементами; наборы для навинчивания; набор для подбора по признаку и соединения элементов; мозаика с шариками для перемещения их пальчиками; наборы ламинированных панелей для развития моторики; магнитные лабиринты с шариками; пособия по развитию речи; конструкция с шариками и рычагом; наборы с шершавыми изображениями; массажные мячи и массажеры различных форм, размеров и назначения; тренажеры с желобом для удержания шарика в движении; сборный тоннель-конструктор из элементов разной формы и различной текстурой; стол для занятий с песком и водой</p>
<p>Коррекция эмоциональной сферы</p>	<ul style="list-style-type: none"> - преодоление негативных эмоций; - игры на регуляцию деятельности дыхательной системы; - игры и приемы для коррекции тревожности; - игры и приемы, направленные на формирование адекватных форм поведения; - игры и приемы для устранения детских страхов; - игры и упражнения на развитие 	<p>Комплект деревянных игрушек-забав; набор для составления портретов; костюмы, ширмы и наборы перчаточных, пальчиковых, шагающих, ростовых кукол, фигурки для теневого театра; куклы разные; музыкальные инструменты; конструктор для создания персонажей с различными эмоциями, игры на изучение эмоций и мимики, мячики и кубик с изображениями эмоций; сухой бассейн, напольный балансир в виде прозрачной чаши; сборный напольный куб с безопасными вогнутыми, выпуклыми и плоскими зеркалами</p>

	саморегуляции и самоконтроля	
Развитие познавательной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> - игры на развитие концентрации и распределение внимания; - игры на развитие памяти; - упражнения для развития мышления; - игры и упражнения для развития исследовательских способностей; - упражнения для активизации познавательных процессов 	<p>Наборы из основы со стержнями разной длины и элементами одинаковых или разных форм и цветов; пирамидки с элементами различных форм; доски с вкладышами и наборы с тактильными элементами; наборы рамок-вкладышей одинаковой формы и разных размеров и цветов со шнурками; доски с вкладышами и рамки-вкладыши по различным тематикам; наборы объемных вкладышей; составные картинки, тематические кубики и пазлы; наборы кубиков с графическими элементами на гранях и образцами сборки; мозаики с цветными элементами различных конфигураций и размеров; напольные и настольные конструкторы из различных материалов с различными видами крепления деталей; игровые и познавательные наборы с зубчатым механизмом; наборы геометрических фигур плоскостных и объемных; наборы демонстрационного и раздаточного счетного материала разного вида; математические весы разного вида; пособия для изучения состава числа; наборы для изучения целого и частей; наборы для сравнения линейных и объемных величин; демонстрационные часы; оборудование и инвентарь для исследовательской деятельности с методическим сопровождением; наборы с зеркалами для изучения симметрии; предметные и сюжетные тематические картинки;</p>

		демонстрационные плакаты по различным тематикам; игры-головоломки
Формирование высших психических функций	<ul style="list-style-type: none"> - игры и упражнения для речевого развития; - игры на развитие саморегуляции; - упражнения для формирования межполушарного взаимодействия; - игры на развитие зрительно-пространственной координации; - упражнения на развитие концентрации внимания, двигательного контроля и элиминацию импульсивности и агрессивности; - повышение уровня работоспособности нервной системы 	<p>Бусы с элементами разных форм, цветов и размеров с образцами сборки; набор составных картинок с различными признаками для сборки; наборы кубиков с графическими элементами на гранях и образцами сборки; домино картиночное, логическое, тактильное; лото; игра на изучение чувств; тренажеры для письма; аудио- и видеоматериалы; материалы Монтессори; логические игры с прозрачными карточками и возможностью самопроверки; логические пазлы; наборы карт с заданиями различной сложности на определение «одинакового», «лишнего» и «недостающего»; планшет с передвижными фишками и тематическими наборами рабочих карточек с возможностью самопроверки; перчаточные куклы с подвижным ртом и языком; трансформируемые полифункциональные наборы разборных ковриков</p>
Развитие коммуникативной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> - игры на взаимопонимание; - игры на взаимодействие 	<p>Фигурки людей, игра «Рыбалка» с крупногабаритными элементами для совместных игр; набор составных «лыж» для коллективной ходьбы, легкий парашют для групповых упражнений; диск-балансир для двух человек; домино различное, лото различное; наборы для театрализованной деятельности</p>

3.5. Финансовые условия реализации Программы

Финансовое обеспечение реализации АООП ДО детей с РАС опирается на исполнение расходных обязательств, обеспечивающих государственные гарантии прав на получение общедоступного и бесплатного дошкольного общего образования обучающимися с РАС.

Объем действующих расходных обязательств отражается в государственном (муниципальном) задании образовательной организации, реализующей АООП ДО детей с РАС с учетом повышающего коэффициента на реализацию АООП ДО детей с РАС.

3.6. Планирование образовательной деятельности

В связи с выраженной клинической и психолого-педагогической полиморфностью РАС и в соответствии с положениями ФГОС ДО и примерной ООП ДО настоящая Программа не предусматривает жёсткого регламентирования коррекционно-образовательного процесса и календарного планирования коррекционно-образовательной деятельности, оставляя специалистам Организации пространство для гибкого планирования их деятельности, исходя из особенностей АООП ДО детей с РАС, условий образовательной деятельности, потребностей, возможностей и готовности, интересов и инициатив родителей (законных представителей) воспитанников, педагогов и других сотрудников Организации.

Недопустимо требовать от организаций, реализующих Программу, календарных учебных графиков (жёстко привязанных к годовому и другому типу планирования) и привязанных к календарю рабочих программ по реализации содержательных компонентов АООП ДО детей РАС.

Планирование деятельности специалистов опирается на результаты психолого-педагогической (в том числе с использованием тестовых инструментов) оценки индивидуального развития детей, и должно быть направлено, в первую очередь, на создание психолого-педагогических условий для развития каждого ребёнка, в том числе, на формирование развивающей предметно-практической среды.

Планирование деятельности Организации должно быть направлено на совершенствование её деятельности, и учитывать результаты как внутренней, так и внешней оценки качества реализации программы Организации.

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:

подготовительная к школе группа (дети седьмого года жизни) – 8 часов 30 мин в неделю.

Продолжительность организованной образовательной деятельности:
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:

Д 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.

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

В сентябре и середине учебного года (январе) организуются двухнедельные каникулы («Неделя игры и игрушки» и «Неделя зимних игр и забав»), во время которых проводятся диагностика и 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.

Утверждаю:
Директор ГБОУ СОШ№1
Белоглядова

К.С. _____

2022-2023 г.

**Сетка организованной образовательной деятельности
в средней группе комбинированной направленности
Воспитатель: Лунева О.В.
Понедельник**

1. Познавательно – исследовательская деятельность (В)

- 1нед. ПДД («Светофор»)
- 2нед. Предметное окружение
- 3нед. Природное окружение
- 4нед. Ознакомление с социальным миром

Коммуникативная деятельность (Л),(Д)

09.00-09.20

2. Музыкальная деятельность

09.40-10.00

Вторник

1. Познавательно – исследовательская деятельность (ФЭМП) (В)

Познавательно – исследовательская деятельность (РЭМП) (Д)

09.00-09.20

2. Двигательная деятельность (муз.зал)

09.40-10.00

Среда

1. Изобразительная деятельность (В) (лепка (1,3); аппликация, ручной труд (2,4))

Коммуникативная деятельность (Л)

09.00-09.20

2. Двигательная деятельность (спорт зал)

09.40-10.00

Четверг

1. Коммуникативная деятельность (В) (развитие речи)

Коммуникативная деятельность (Л)

09.00-09.20

2. Музыкальная деятельность

09.40-10.00

Пятница

1. Изобразительная деятельность (рисование)

Коммуникативная деятельность (Д)

09.00-09.20

2. Двигательная деятельность (спорт зал)

09.40-10.00

3.7. Режим дня

Детально запрограммировать весь педагогический процесс невозможно, поскольку разнообразные проявления окружающей жизни (выпадение первого снега, неожиданное появление радуги, вопросы и предложения детей и т. п.) вносят свои коррективы в запланированную деятельность. Однако с целью охраны физического и психического здоровья детей, их эмоционального благополучия важно поддерживать определенную размеренность детской жизни, используя стабильные ее компоненты (утренняя гимнастика, систематические занятия, сон, питание, прогулка, игры с использованием разных материалов и разных форм организации и т. п.). Наряду с этим, не менее важно вносить элементы сюрпризности и экспромтности, поддерживать собственные интересы детей, с тем, чтобы разнообразить их жизнь, сделать ее радостной и интересной. В этом случае дети чувствуют потребность и готовность включаться в деятельность как индивидуальную, так и коллективную.

Гибкий подход к режиму дня позволяет уйти от жесткого расписания ООД с детьми и дает возможность воспитателю самостоятельно определять виды детской деятельности, в которых будут решаться образовательные задачи, их дозировку и последовательность, которые фиксируются в календарном плане работы (исключая музыкальные и физкультурные занятия). *Однако неизменными остаются интервалы между приемами пищи, время приема пищи; обеспечение необходимой длительности суточного сна, время отхода ко сну; проведение ежедневной прогулки.*

Режим дня строится с учетом сезонных изменений. В теплый период года увеличивается ежедневная длительность пребывания детей на свежем воздухе, при наличии условий непосредственно образовательная деятельность переносится на прогулку. При осуществлении основных моментов режима важен индивидуальный подход к ребенку: сон может быть у детей разным по длительности и др.

3.7.1. Особенности организации режимных моментов

С целью охраны физического и психического здоровья детей с РАС, а также их эмоционального благополучия, важно поддерживать определенную размеренность детской жизни, используя стабильные ее компоненты (утренняя гимнастика, систематические занятия, сон, питание, прогулка, игры с использованием разных материалов и разных форм организации и т. п.).

Учитывая выраженные трудности с планированием собственных действий и фиксации внимания на последовательности бытовых событий, детям с РАС необходима постепенная адаптация к новым для них условиям Организации и дополнительное время для усвоения распорядка дня. Для освоения распорядка дня в Организации ребенку с РАС рекомендована помощь тьютора и привлечение методов визуальной поддержки (визуальное расписание, визуальные подсказки) и структурирование пространства.

Учитывая стереотипность, страхи и частые негативные реакции детей с РАС на внезапные изменения, вносимые в привычное расписание, необходимо предупреждать и подготавливать ребенка к данным изменениям. Например, с помощью пояснений со стороны сопровождающего ребенка с РАС тьютора и (или) с использованием методов визуальной поддержки заранее предупредить о сюрпризных моментах на занятии или праздничном мероприятии.

Настоящая Программа не предусматривает жёсткого регламентирования режима дня и распорядка для детей с РАС. Гибкий подход к режиму дня дает возможность специалистам Организации самостоятельно определять виды организованной образовательной деятельности (ООД), в которых будут решаться образовательные задачи, их дозировку и последовательность, исходя из особенностей АООП ДО детей с РАС, условий образовательной деятельности, потребностей, возможностей и готовностей, интересов и инициатив родителей (законных представителей) воспитанников, педагогов и других сотрудников Организации.

Однако неизменными остаются интервалы между приемами пищи, время приема пищи; обеспечение необходимой длительности суточного сна, время отхода ко сну; проведение ежедневной прогулки.

Режим дня строится с учетом сезонных изменений. В теплый период года увеличивается ежедневная длительность пребывания детей на свежем воздухе, при наличии условий непосредственно образовательная деятельность переносится на прогулку. При осуществлении основных моментов режима важен индивидуальный подход к ребенку с РАС: сон может быть разным по длительности и др.

Гибкий режим деятельности ОО
Организация режима пребывания детей в ОО
в холодный период года.

средняя группа комбинированной направленности, дети с 4 до 5 лет

Понедельник		Вторник		Среда		Четверг		Пятница	
время	Содержание образовательной деятельности	время	Содержание образовательной деятельности	время	Содержание образовательной деятельности	время	Содержание образовательной деятельности	время	Содержание образовательной деятельности
7.00-8.30	<p>Прием детей в группе, в теплый период года на улице: (взаимодействие с родителями, коммуникативная); утренняя гимнастика: (двигательная); беседы с детьми: (коммуникативная, игровая, познавательно - исследовательская), наблюдения в природном уголке: (элементарный бытовой труд, познавательно - исследовательская); свободные игры (игровая, коммуникативная); индивидуальные и подгрупповые дидактические игры: (познавательно - исследовательская, коммуникативная, игровая); чтение художественной литературы (восприятие художественной литературы и фольклора); самостоятельная деятельность в уголке художественного творчества: (изобразительная, конструирование, познавательно - исследовательская, игровая, коммуникативная); общение при проведении режимных моментов; подготовка к завтраку (самообслуживание, элементарный бытовой труд). Образовательное событие.</p> <p>Утренний круг.</p>								
8.30-9.00	Завтрак (самообслуживание и элементарный бытовой труд).								
9.00-10.00	Организованная образовательная деятельность с перерывами между периодами ООД								
10.00-10.15	2 Завтрак (самообслуживание и элементарный бытовой труд).								
10.15 – 11.45	<p>Подготовка к прогулке. Прогулка: наблюдение в природе (познавательно – исследовательская, коммуникативная) подвижные игры (двигательная, познавательно – исследовательская, игровая), ролевые игры (познавательно - исследовательская, игровая, коммуникативная), индивидуальная работа по развитию движений (двигательная, коммуникативная), дидактические игры по экологии, развитию речи, ознакомлению с окружающим (познавательно - исследовательская, коммуникативная), беседы с детьми (познавательно - исследовательская, коммуникативная), рисование на асфальте, на мольбертах (изобразительная), конструирование, элементарный бытовой труд на улице, самостоятельная игровая деятельность под наблюдением воспитателя.</p>								
11.45-	Возвращение с прогулки, подготовка к обеду (самообслуживание, восприятие художественной литературы и фольклора, коммуникативная)								

12.00									
12.00-13.00	Обед (самообслуживание и элементарный бытовой труд). Подготовка ко сну (самообслуживание, восприятие художественной литературы и фольклора, коммуникативная).								
13.00-15.30	Сон								
15.30-16.00	Постепенный подъем, гимнастика после сна, воздушные ванны, умывание, гигиенические процедуры, профилактика плоскостопия (двигательная, самообслуживание, коммуникативная, элементарный бытовой труд). Уплотнённый полдник: (самообслуживание, элементарный бытовой труд).								
16.00-16.10	Восприятие художественной литературы и фольклора (чтение художественной литературы)								
16.10-16.30	Конструирование, робототехника	16.00-16.20	Игровые сеансы на развитие эмоциональной сферы - (педагог – психолог)	16.10-16.40	Музыкальное развлечение (1 раз в мес), театрализованные игры,	16.00-16.20	Игровые сеансы на развитие эмоциональной сферы - (педагог – психолог)	16.10-16.40	Экспериментальная деятельность/Проектная деятельность
16.30-16.40	Игровая деятельность (свободная игра) Самостоятельная деятельность в центрах (уголках) развития (обогащение игры в центрах активности)	16.20-16.40	Игровая деятельность (свободная игра) Самостоятельная деятельность в центрах (уголках) развития (обогащение игры в центрах активности)		Индивидуальная работа по Изо Игровая деятельность (свободная игра) Самостоятельная деятельность в центрах (уголках) развития (обогащение игры в центрах активности) Индивидуальная работа по изобразительной деятельности	16.20-16.40	Игровая деятельность (свободная игра) Самостоятельная деятельность в центрах (уголках) развития (обогащение игры в центрах активности)		Индивидуальная работа по Изо Игровая деятельность (свободная игра) Самостоятельная деятельность в центрах (уголках) развития (обогащение игры в центрах активности)

16.40-16.50	Вечерний круг.
16.50-17.00	Подготовка к прогулке (самообслуживание, коммуникативная)
17.00-19.00	Прогулка: наблюдение в природе (познавательно – исследовательская, коммуникативная) подвижные игры (двигательная, познавательно – исследовательская, игровая), ролевые игры (познавательно - исследовательская, игровая, коммуникативная), индивидуальная работа по развитию движений (двигательная, коммуникативная), дидактические игры по экологии, развитию речи, ознакомлению с окружающим (познавательно - исследовательская, коммуникативная), беседы с детьми (познавательно - исследовательская, коммуникативная), рисование на асфальте, на мольбертах (изобразительная), конструирование, самообслуживание и элементарный бытовой труд на улице, самостоятельная игровая деятельность под наблюдением воспитателя.
19.00-20.00	Беседы с детьми: (коммуникативная, игровая, познавательно — исследовательская). Самостоятельная деятельность в центрах (уголках) развития. Чтение художественной литературы. Уход детей домой (взаимодействие с семьей).

3.8. Перечень нормативных документов и методического обеспечения

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»
2. Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации».
3. Федеральный закон от 3 мая 2012 г. № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов».
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 20 сентября 2013 г. № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии».
6. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 15.05.2020 №236 «Об утверждении порядка приёма на обучение по образовательным программам дошкольного образования (с изменениями и дополнениями от 08.09.2020).
7. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.07.2020 №373 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования».
8. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.09.2020 №28 «Об утверждении санитарных правил СП 2.4. 3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодёжи» (Зарегистрирован 18.12.2020 №61573).
9. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 28.01.2021 № 2 «Об утверждении санитарных правил и норм СанПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания» (Зарегистрировано в Минюсте России 29.01.2021 №62296)

3.9. Рекомендуемая литература

1. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). – М., 2007.
2. Бардышевская М.К., Лебединский В.В. Диагностика эмоциональных нарушений у детей. – М., 2003.

3. Волкмар Ф.Р., Вайзнер Л.А. Аутизм. Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей. Книги 1, 2, 3. Пер. с англ. – Екатеринбург, 2014.
4. Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом (пер. с англ.). – М., 2013.
5. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика детского аутизма. –М., 1991.
6. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. – М., 1985.
7. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте. – М., 2003.
8. Лебединский В.В., Бардышевская М.К. Аффективное развитие ребёнка в норме и патологии // Психология аномального развития ребёнка: хрестоматия в 2-х томах / под ред. В.В. Лебединского и М.К. Бардышевской. Т.2. – М., 2002. - С.588-681.
9. Манелис Н.Г., Хаустов А.В., Никитина Ю.В., Солдатенкова Е.Н. Ребенок с РАС идет в детский сад //Под ред. Н.Г. Манелис. – Воронеж, 2014.
10. Манелис Н.Г., Волгина Н.Н., Никитина Ю.В., Панцырь С.Н., Феррои Л.М. Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017.
11. Мелешкевич О.В., Эрц Ю.М. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА). – Бахрах-М, 2014.
12. Морозов С.А. Выявление риска развития расстройств аутистического спектра в условиях первичного звена здравоохранения у детей раннего возраста. Пособие для врачей. – Воронеж, 2014.
13. Морозов С.А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра. – М., 2015.
14. 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.
15. Морозов С.А., Морозова Т.И. Клинический полиморфизм и вариативность образования детей с аутизмом //Аутизм и нарушения развития, 2016, 14, №4, с.3-9.
16. Морозов С.А., Морозова Т.И. Воспитание и обучение детей с аутизмом. Дошкольный возраст. – М., 2017.
17. Морозов С.А., Морозова С.С., Морозова Т.И. Некоторые особенности ранней помощи детям с расстройствами аутистического спектра. //Аутизм и нарушения развития, 2017, 15, №2, с.19-31.

18. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжёлых и осложнённых формах. – М., 2007.
19. Морозова С.С. Основные аспекты использования АВА при аутизме. – М., 2013.
20. Никольская О.С. Особенности психического развития и психологической коррекции детей с ранним детским аутизмом. Автореф. дисс. канд. психол. наук. – М., 1985.
21. Никольская О.С. Аутизм лечится общением. – Аутизм и нарушения развития. 2016, Т.14, №4(53). – С.35-38.
22. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребёнок. Пути помощи. – М., 2017.
23. 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.
24. Питерс Т. От теоретического понимания к педагогическому воздействию. Пер. с англ. – СПб, 1999.
25. Роджерс С. Дж., Доусон Дж., Висмара Л.А. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом. Пер. с англ. – Екатеринбург, 2016.
26. Хаустов А.В. Рекомендации для сотрудников ДОУ, работающих с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра. // Аутизм и нарушения развития, 2014, №4 (45). – С. 1-8.
27. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. Учебно-методическое пособие. – М.: ЦПМССДиП, 2010.
28. Хаустов А.В., Богорад П.Л., Загуменная О.В., Козорез А.И., Панцырь С.Н., Никитина Ю.В., Стальмахович О.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А.В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016.
29. 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.