

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение  
«Детский сад №8»

РАССМОТРЕНО:  
на Педагогическом совете  
МБДОУ «Детский сад №8»  
Протокол № 1 от 30.08.2024г.

УТВЕРЖДЕНО:  
Заведующим  
МБДОУ «Детский сад №8»  
Марфина М.А.  
Приказ № 01/18/141 от 30.08.2024г.



АДАПТИРОВАННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА  
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ФГОС  
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО  
ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА  
(РАС)

г. Гусь-Хрустальный,  
2024г

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	5
1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ .....	6
1.1. Пояснительная записка .....	6
1.1.1. Цели и задачи Программы .....	6
1.1.2. Принципы и подходы к формированию Программы .....	7
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС) .....	11
1.3. Планируемые результаты. ....	16
1.4. Целевые ориентиры на этапе завершения освоения Программы .....	17
2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ .....	18
2.1 Общие положения .....	18
2.2 Описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях .....	18
2.2.1 Социально-коммуникативное развитие. ....	20
2.2.2 Познавательное развитие .....	20
2.2.3 Речевое развитие .....	21
2.2.4 Художественно-эстетическое развитие .....	21
2.2.5 Физическое развитие .....	21
2.3 Взаимодействие взрослых с детьми .....	22
2.4 Взаимодействие педагогического коллектива с семьями дошкольников .....	25
2.5 Программа коррекционной работы с детьми с РАС дошкольного возраста (содержание образовательной деятельности по коррекции нарушений развития детей) .....	27
2.5.1 Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие» .....	27
2.5.2 Образовательная область «Речевое развитие» .....	29
2.5.3 Образовательная область «Познавательное развитие» .....	30
2.5.4 Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие» .....	32
2.5.5 Образовательная область «Физическое развитие» .....	35
2.5.6 Направления деятельности педагогов-специалистов по коррекции развития детей по группам РАС .....	36

3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ.....	38
3.1. Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка	38
3.2. Организация развивающей предметно-пространственной среды .....	38
3.3. Материально-техническое обеспечение Программы .....	40
3.4. Планирование образовательной деятельности .....	41
3.5. Режим дня и распорядок .....	42
3.6. Перечень нормативных правовых актов .....	42
3.7. Перечень литературных источников .....	44

## **ВВЕДЕНИЕ.**

Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) (далее – Программа) разработана на основе Примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Программа отражает современное понимание процесса воспитания и обучения детей дошкольного возраста, основывающееся на психолого-педагогических и медико-социальных закономерностях развития детства. При этом детство рассматривается как уникальный и неповторимый этап жизни ребенка, в котором закладываются основы для его личностного становления, развития способностей и возможностей, воспитания автономии, самостоятельности и дальнейшей социализации.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный приказом Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155 (далее – Стандарт), предусматривает ряд требований и условий, необходимых для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья, в том числе, с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): создание условий для диагностики и коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи, разработки и реализации плана индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий, обеспечения доступности развивающей предметно-пространственной среды.

Данная Программа соответствует требованиям Стандарта, адресована всем участникам образовательных отношений, участвующим в обучении и воспитании детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) и охватывает все основные образовательные области в семи возрастных периодах.

В соответствии с Конституцией Российской Федерации и с учетом Конвенции ООН о правах ребенка Программа ориентирована на сохранение уникальности и самоценности детства при любых вариантах его развития. Уважение личности всех субъектов образовательного процесса – основа реализации Программы.

В Программе учитываются возрастные и индивидуальные потребности ребенка, связанные с его социальной ситуацией развития и состоянием здоровья, определяющие особые условия получения им образования. В рамках возрастного, деятельностного и дифференцированного подходов к коррекционно-развивающему обучению и воспитанию детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) отличительной особенностью данной Программы является выделение

специфических коррекционно-педагогических задач, направленных на развитие и коррекцию индивидуальных познавательных, речевых и эмоциональных нарушений детей в процессе занятий с учетом индивидуальных особенностей развития ребенка.

Структура Программы состоит из трех основных разделов: целевого, содержательного и организационного.

Целевой раздел описывает цели, значимые для всех субъектов образовательного процесса: детей, родителей, педагогов, организаторов образования.

В содержательном разделе представлены описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях, а также программа коррекционно-развивающей работы. Организационный раздел Программы описывает систему условий реализации образовательной деятельности, необходимых для достижения целей Программы, планируемых результатов ее освоения в виде целевых ориентиров, а также особенности организации образовательной деятельности.

# 1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ.

## 1.1. Пояснительная записка.

### 1.1.1. Цели и задачи Программы.

Стандарт, на основании Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», определил образование как общественно значимое благо, осуществляемое в интересах человека, семьи, общества и государства (п.1, ст.2), закрепив за ним важнейшую функцию социальной деятельности общества и ресурс его развития.

Стандарт был принят в России впервые. Он отразил современные достижения отечественной и мировой психологической и педагогической науки и практики. Стандарт, с одной стороны, утвердил специфику дошкольного детства как психологически особого периода развития ребенка, а с другой – обеспечил целостность и преемственность существования системы российского образования.

Цель Стандарта – выразить запросы, предъявляемые к образованию государством, обществом и семьей в интересах растущей и развивающейся личности. Стандарт обеспечивает государственные гарантии уровня и качества дошкольного образования на основе единства обязательных требований к условиям реализации образовательных программ дошкольного образования, их структуре и результатам их освоения (п.1.5).

В рамках Стандарта создана настоящая Программа, которая закрепила существование специфических подходов к обучению и воспитанию детей дошкольного возраста с атипичным аутизмом с умственной отсталостью.

**Основные задачи Программы** – создание благоприятных условий для полноценного проживания ребенком дошкольного детства, формирование положительных личностных качеств, развитие психических и физических качеств в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями, подготовка к жизни в современном обществе, формирование самостоятельности в быту, обеспечение безопасности жизнедеятельности ребенка.

Задачи реализуются в процессе создания условий для осуществления коррекционной направленности всего процесса воспитания и обучения детей обозначенной категории:

- создание в группах атмосферы гуманного и доброжелательного отношения ко всем воспитанникам;
- единство требований к воспитанию детей в условиях дошкольной образовательной организации и семьи;

Решение вышеуказанных в Программе цели и задач воспитания возможно только при систематической и целенаправленной поддержке ребенка педагогами и специалистами, оказании ему эмоциональной помощи в период адаптации к дошкольной образовательной организации.

Программа в соответствии со Стандартом базируется на следующих постулатах:

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

2) личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых (родителей (законных представителей), педагогических и иных работников Организации) и детей;

3) уважение личности ребенка;

4) реализация Программы в формах, специфических для детей данных возрастных групп, прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребенка, в соответствии с пунктом 1.2. Стандарта.

В соответствии с требованиями Стандарта Программа имеет четкую структуру, опирающуюся на примерную основную образовательную программу дошкольного образования, описывает условия реализации и содержит описание планируемых результатов освоения образовательной программы дошкольного образования в виде.

### **1.1.2. Принципы и подходы к формированию Программы.**

Программа базируется на основных принципах дошкольного образования, сформулированных в ФГОС ДО:

1) полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащение (амплификация) детского развития;

2) построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным субъектом образования;

3) содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;

4) формирование и поддержка инициативы детей в различных видах детской деятельности;

5) сотрудничество организации с семьей;

б) приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства;

7) формирование познавательных интересов и познавательных действий в различных видах детской деятельности;

8) адекватность дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов и используемых приемов возрасту, особенностям развития и состоянию здоровья);

9) учет этнокультурной ситуации развития детей.

Методологические основы и концептуальные подходы Программы базируются на учении о единстве человека и среды, культуросообразности в образовании и воспитании личности, культурно-исторической теории развития высших психических функций, деятельностном подходе к развитию психики. Программа ориентируется на следующие теоретические положения: динамическая взаимосвязь между биологическим и социальным факторами; общие закономерности развития ребенка в норме и при нарушениях развития. При отклоняющихся вариантах недоразвития, когда биологические факторы первично определяют ход имеющихся у ребенка психических нарушений и расстройств, социальные факторы рассматриваются как основные детерминанты детского развития. Из этого следует, что создание специальных педагогических условий могут обеспечить коррекцию и компенсацию уже существующего нарушения и служить средством предупреждения вторичных отклонений развития.

Содержание программного материала основано на возрастном, онтогенетическом и дифференцированном подходах к пониманию всех закономерностей и этапов детского развития. Возрастной подход учитывает уровень развития психологических новообразований и личные достижения каждого ребенка. Онтогенетический – ориентирует на учет сенситивных периодов в становлении личности и деятельности ребенка. Дифференцированный – учитывает индивидуальные достижения ребенка с позиции понимания ведущего нарушения, его характера, глубины и степени выраженности и наличия вторичных отклонений.

Педагоги, реализующие данную Программу, рассматривая вопросы воспитания и обучения ребенка указанной категории, должны учитывать общий фон витальных и образовательных потребностей каждого конкретного ребенка, общие и специфические особенности и направленность на формирование компенсаторных механизмов и коррекцию имеющихся нарушений в развитии. Наряду с этим важно помнить о том, что для ребенка семья является первым и главным социальным институтом. Формирование социально-педагогической компетентности родителей, воспитание детско-родительских отношений, обучение родителей способам



взаимодействия со своим проблемным ребенком также относится к области значимых составляющих в концептуальных подходах.

Общеизвестно, что психическое развитие ребенка происходит в процессе усвоения им общественно-исторического опыта. Ребенок с расстройствами аутистического спектра (РАС) не включается в освоение пласта социальных и культурных достижений общечеловеческого развития. Он затрудняется использовать традиционную «взрослую» культуру как источник развития высших психических функций, специфических человеческих способностей и способов деятельности. По отношению к особенному ребенку перестают действовать традиционные для каждого возрастного этапа способы решения воспитательно-образовательных задач. Из-за такого «выпадения» ребенка из традиционного образовательного пространства нарушаются условия для его «вращения в культуру»<sup>1</sup>, не реализуется его право на наследование социального и культурного опыта человечества.

Возникает объективная потребность в «обходных путях», других способах педагогического воздействия, т. е. ином, специально организованном образовательном пространстве, которое может обеспечить и такому ребенку все необходимые условия для «вращения в культуру», реализации своего права на наследование общественно-исторического опыта.

Преодоление ограничений в этом праве, коррекция, предупреждение вторичных отклонений в развитии (реализация особых образовательных потребностей) происходят в сфере образования и с помощью его средств. Но в данном случае имеется в виду не массовое и традиционное, а специально организованное, особым образом построенное образование.

Содержание программного материала учитывает общие принципы воспитания и обучения, принятые в дошкольной педагогике: научность, системность, доступность, концентричность изложения материала, повторяемость, единство требований к построению системы воспитания и обучения детей-дошкольников; учет возрастных особенностей ребенка. Однако они дополняются принципами специальной дошкольной педагогики: учет возрастных возможностей ребенка к обучению, принцип единства диагностики и коррекции отклонений в развитии; принцип учета вида, структуры и характера нарушений (первичного нарушения и вторичных отклонений в развитии); генетический принцип, ориентированный на общие возрастные закономерности развития с поправкой на специфику степени выраженности нарушения при разворачивании этого развития, когда психика чрезвычайно чувствительна даже к незначительным внешним воздействиям; принцип коррекции и компенсации (коррекционная направленность на

---

<sup>1</sup> Выготский, Л.С. Собрание сочинений. – Т.5 – М.: Педагогика, 1983.

формирование компенсаторных механизмов); направленность на учет соотношения «актуального уровня развития» ребенка и его «зоны ближайшего развития».

Принципиально значимыми положениями в данной Программе являются:

- учет генетических закономерностей развития ребенка, характерных для становления ведущей деятельности и психологических новообразований в каждом возрастном периоде;

- деятельностный подход к организации целостной системы коррекционно-педагогической работы;

- принцип единства диагностики и коррекции отклонений в развитии;

- анализ социальной ситуации развития ребенка и его семьи;

- реализация личностно-ориентированного подхода к воспитанию и обучению детей через изменение содержания обучения и совершенствование методов и приемов работы;

- стимулирование эмоционального реагирования, эмпатии и использование их для развития практической деятельности детей, общения и воспитания адекватного поведения;

Исходя из общности основных закономерностей развития в норме и патологии, в Программе определяются базовые направления педагогической работы. Это осуществляется в процессе следующих образовательных областей: социально-коммуникативного развития, познавательного развития; речевого развития; художественно-эстетического развития; физического развития, ориентированного также и на укрепление здоровья.

## **1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольноговозраста расстройствами аутистического спектра (РАС).**

Клинико-психологическая картина аутистических расстройств может принимать разные формы - от неговорящего дезадаптированного ребенка с низким уровнем интеллекта до избирательно одаренного с интересами к отвлеченным областям знаний и «взрослой» речью. Однако, все аутичные дети нуждаются в психолого-медико-педагогической поддержке, а знание особенностей проявления аутизма может позволить адекватно выбрать вариант ее использования.

В предлагаемых теоретико-методических рекомендациях нами рассматриваются преимущественно проявления аутизма как нарушения психологического развития. Первазивность этого нарушения предполагает изменения во всех психических сферах - перцептивной, интеллектуальной, речевой, эмоциональной, волевой, поведенческой... Эти изменения будут наблюдаться в той

или иной степени выраженности в любой возрастной группе страдающих аутизмом, хотя их выраженность может уменьшаться со временем. Но аутичный ребенок, подросток, взрослый всегда будет испытывать трудности в межлическом общении и социальной адаптации, у него будет отсутствовать или трудно формироваться чувство эмпатии и синхронности в эмоциональных переживаниях с людьми (особенно со сверстниками). Дети с аутизмом качественно иначе воспринимают все окружающее, испытывают невероятные трудности при необходимости взаимодействия с другими людьми. Они живут в особом мире, в котором все неизменно и который закрыт от всех. Все, что за пределами этого мира, вызывает у них непреодолимый страх и отвержение. Всякая попытка проникновения в этот мир вызывает сопротивление, а иногда и тяжелую декомпенсацию. Всегда имеется грубое искажение в формировании вербальных и невербальных форм общения. У некоторых из них, даже если имеется сочетание с умственной отсталостью, может быть своеобразная (чаще односторонняя) одаренность, например к музыке, технике, математике, рисованию и др. Часть из них самостоятельно обучается чтению (при этом не всегда понимая прочитанное). Их социальная дезадаптация качественно иная, чем у детей с умственной отсталостью. Такой ребенок может иногда решать на абстрактном уровне сложные задачи, но будет беспомощным в социальном отношении (в таких случаях иногда используется термин «социальная инвалидность»).

Многие тяжело переживают свою непохожесть на других и по механизмам психологической защиты у них возникает ряд психопатологических феноменов (стереотипии, аутоагрессия, агрессия, ритуальные действия и др.), которые помогают преодолеть барьер отгороженности от людей и вступить в какое-то общение. Но появление новых психопатологических феноменов часто сопровождается утяжелением социальной дезадаптации (в особенности, если окружающие не понимают их происхождение) и создает дополнительные трудности при работе с детьми. Ряд из этих феноменов может иметь также аутостимуляторное происхождение. Так, например, стереотипии (однообразные повторяющиеся действия) помогают ребенку повысить уровень своей активности, компенсируют недостаток стимуляции извне. Однако, их патологический характер отличают постоянство, странность движений, эмоциональное напряжение, что может также усложнять выработку навыков социально адаптированного поведения.

Первые признаки аутизма имеются уже в младенческом возрасте (за исключением атипичных форм). В дальнейшем, по мере увеличения возраста, психические функции оказываются необычными, искаженными, придающими «загадочность». Уже в первые месяцы после рождения у ребенка часто имеется пониженный психический и мышечный тонус. Он необычайно спокойный, вялый и

безучастный к окружающему, плохо дифференцирует (или не дифференцирует) мать от окружающих, не тянется на руки, не улыбается, а если иногда появляется улыбка, то она без адреса, обращена в неведомое, у него отсутствует или слабо выражена эмоциональная синтонность с матерью и окружающими. Взгляд ребенка обращен в пространство, он не реагирует или недостаточно реагирует на звук человеческого голоса. У родителей поэтому часто возникают подозрения в нарушении слуха и зрения. Хотя нередко такие дети прислушиваются к шуршанию бумаги, тиканию часов или присматриваются к солнечному зайчику, ползущему по стене, некоторые из них при этом испытывают страх. Формирование речи у аутичных детей имеет ряд особенностей. Часто у таких детей отсутствуют этапы гуления и лепета, а если и есть гуление, то оно механическое, лишённое интонационного компонента. Нередко речь у ребенка появляется задолго до начала ходьбы или после появления первых слов у ребенка развивается мутизм, сохраняющийся на месяцы и годы. Появившиеся первые слова не имеют адресного содержания и не служат средством общения, произносятся спонтанно, без учета ситуации и производят впечатление «игры словами». Иногда произношение отдельных слов приобретает ритуальный характер, облегчающий выполнение того или иного действия. Часто в речи встречаются неологизмы и нарушена содержательная сторона слов. Почти у всех аутичных детей имеется неправильное использование местоимений, особенно «Я». Речь часто толчкообразная, скандированная, императивная, интонационный компонент речи не отражает эмоционального состояния ребенка и среды, в которой он находится. Такие дети внешне как будто совершенно индифферентны к речи взрослых и речь взрослых далеко не всегда может регулировать их поведения. Но наряду с этим они часто спонтанно, без учета ситуации, сразу или через какое-то время воспроизводят услышанное, даже с сохранением интонационного компонента речи (непосредственные или отставленные эхолалии). В речи ребенка много стереотипии, словесных штампов «взрослых» слов. Эти дети могут иметь большой словарь, они нередко произносят пространные монологи, но испытывают громадные трудности при обычной беседе. Отдельные слова, которыми ребенок уже пользовался, могут исчезать из его словаря на длительное время и потом вновь появляться. У этих детей страдает общая и тонкая моторика, у них часто имеется мышечная гипотония и поэтому неправильная осанка. Многие из них начинают ходить на цыпочках, такая походка сохраняется длительное время, потом исчезает и возвращается вновь.

Двигательные стереотипии, стереотипии в поведении и речи, в игровой деятельности, стремление к сохранению стабильности окружающей среды, приступы гнева, явления моторной гиперактивности свойственны всем детям с аутизмом.

Игровая деятельность заслуживает особого внимания. Вряд ли можно представить ребенка вне игры. Играет и аутичный ребенок. Но его игра не соответствует возрасту, она однообразна, имеет чаще всего манипулятивный характер, часто играет не игровыми предметами (гвоздиками, веревочками, пуговицами и др.), стереотипно повторяя одну и ту же манипуляцию. Если случайно в такой игре оказывается другой ребенок, то он тоже превращает его, на какое-то время, в неодушевленный предмет манипулирования (например, механически посыпает его голову песком). Игра не сопровождается соответствующим пантомимическим аккомпанементом, лицо ребенка остается бесстрастным. В такой игре есть действия, но вряд ли ее можно назвать деятельностью.

При диагностике синдромов аутизма необходимо отграничивать аутистические состояния как проявления нарушения развития от аутистических проявлений в клинической картине той или иной болезни (или другого нарушения развития). Особенно трудными для дифференциальной диагностики могут быть детская шизофрения и ранний детский аутизм, умственная отсталость и аутизм. В картине психолого-медико-педагогических проявлений аутизма можно выделить ядерные симптомы, которые почти всегда обнаруживаются, но должны быть рассматриваемы в ключе возрастной эволюции (Е.С.Иванов):

- 1) первые признаки сразу после рождения;
- 2) отсутствие потребности в общении и отсутствие целенаправленного поведения;
- 3) стремление к сохранению стабильности окружающей среды;
- 4) своеобразные страхи;
- 5) своеобразие моторики;
- 6) симптомы нарушения этапности и иерархии психического и физического развития;
- 7) своеобразие речи и ее формирования;
- 8) своеобразное сочетание низших и высших эмоций;
- 9) интеллектуальная неравномерность;
- 10) стереотипии в поведении, моторике, речи, игре;
- 11) нарушение формулы сна;
- 2) недостаточность или отсутствие реакции на дистантные раздражители;
- 13) нарушение дифференцировки одушевленных и неодушевленных предметов;
- 14) способность к относительной компенсации в сфере быта при наличии постороннего помощника;
- 15) возможность регресса психических функций при отсутствии, правильного психотерапевтического подхода или позднего начала коррекции.

Диагностические ориентиры типичного аутизма предшествующего периода несомненно нормального развития ребенка с аутизмом обычно нет, но если таковое и имеет место, то отклонение выявляется в возрасте до 3 лет, что наиболее характерно для синдрома раннего детского аутизма. Всегда отмечаются качественные нарушения социального взаимодействия, выступающие в форме неадекватной оценки социоэмоциональных сигналов, что заметно по отсутствию реакций на эмоции других людей и/или отсутствию модуляции поведения в соответствии с социальной ситуацией; плохо используются социальные сигналы и незначительна интеграция социального, эмоционального и коммуникативного поведения; особенно характерно отсутствие социоэмоциональной взаимности. Это проявляется в форме отсутствия социального использования имеющихся речевых навыков; нарушений в ролевых и социальноимитационных играх; недостаточности взаимности в общении; недостаточной гибкости речевого выражения и относительного отсутствия творчества и фантазии в мышлении; отсутствия эмоциональной реакции на вербальные и невербальные попытки других людей вступить в беседу; нарушенного использования тональностей и выразительности голоса для модуляции общения; такого же отсутствия сопровождающей жестикуляции, имеющей усилительное или вспомогательное значение при разговорной коммуникации. Это состояние характеризуется также ограниченными, повторяющимися и стереотипными поведением, интересами и активностью, что проявляется тенденцией устанавливать жесткий и раз и навсегда заведенный порядок во многих аспектах повседневной жизни. Обычно это относится к новым видам деятельности, а также к старым привычкам и игровой активности. Может наблюдаться особая привязанность к необычным, чаще жестким предметам, что наиболее характерно для раннего детского возраста. Дети могут настаивать на особом порядке выполнения ритуалов нефункционального характера; может иметь место стереотипная озабоченность датами, маршрутами или расписаниями; частыми являются моторные стереотипии. Характерно проявление особого интереса к нефункциональным элементам предметов, например, запаху или осязательным качествам поверхности; ребенок может противиться изменениям заведенного порядка или расположения деталей его окружения (таких, как украшение и меблировка дома). Помимо этих специфических диагностических признаков дети с аутизмом часто обнаруживают ряд других неспецифических проблем: страхи (фобии), нарушения сна или приема пищи, вспышки гнева и агрессивность. Достаточно часты самоповреждения (например, в результате кусания рук), особенно при сопутствующей умственной отсталости. Большинству детей с аутизмом не хватает спонтанности, инициативности и творчества в организации досуга, а при принятии решений им трудно использовать общие понятия (даже когда выполнение

задач вполне соответствует их способностям). Для постановки диагноза аутистического расстройства важно установить, что отклонения в развитии у ребенка были в первые три года жизни, но сам синдром может диагностироваться во всех возрастных группах. При аутизме могут быть любые уровни умственного развития, но у большинства страдающих аутизмом отмечается умственная отсталость.

Диагностические ориентиры атипичного аутизма. Атипичный аутизм отличается от типичного либо возрастом начала, либо отсутствием одного из трех основных диагностических критериев. Так, тот или иной признак нарушенного развития впервые проявляется только в возрасте после трех лет; и/или здесь отсутствуют достаточно отчетливые нарушения в одной или двух из трех психопатологических сфер, необходимые для диагноза аутизма (а именно, нарушения социального взаимодействия, общения и ограниченное, стереотипное, повторяющееся поведение) вопреки характерным особенностям в другой сфере. Атипичный аутизм наиболее часто возникает у детей с глубокой умственной отсталостью, у которых очень низкий уровень функционирования обеспечивает небольшой простор для проявления специфического отклоняющегося поведения, требуемого для диагноза аутизма; он также встречается у лиц с тяжелым специфическим расстройством рецептивной речи. Характерные для аутизма проявления меняются по мере роста ребенка, но сохраняются на протяжении зрелого возраста, проявляясь во многом сходным типом проблем социализации, общения и интересов.

### **1.3. Планируемые результаты.**

**Планируемые результаты** освоения воспитанником адаптированной основной образовательной программы с учетом индивидуальной программы реабилитации ребенка-инвалида прогнозируемый результат:

- 1) восстановление нарушенных функций – частично
- 2) восстановление (формирование) способности осуществлять самообслуживание – частично
- 3) общаться – частично
- 4) контролировать свое поведение – частично
- 5) восстановление способности ориентироваться - частично
- 6) обучаться – частично.

Планируемые результаты развития детей дошкольного возраста разработаны на основании культурно-исторического и системно-деятельностного подходов, которые позволяют рассматривать развитие личности ребенка в единстве его познавательных, эмоционально-личностных и поведенческих качеств. Планируемые

результаты представляют собой целевые ориентиры для дошкольной ступени образования, описывающие достижения ребенка к концу каждой возрастной ступени.

#### **1.4. Целевые ориентиры на этапе завершения освоения Программы.**

Дети с РАС представляют собой неоднородную группу. Поэтому, в данном разделе описаны целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования ребенком с РАС с интеллектуальными нарушениями, с задержкой психического развития и с развитием в пределах возрастной нормы. При реализации АООП для ребенка с РАС с тяжелыми интеллектуальными нарушениями, следует учесть, что степень достижения перечисленных ориентиров будет зависеть как от особенностей коммуникации ребенка с окружающим миром, так и от выраженности интеллектуальных нарушений. Педагогам необходимо обратить внимание на то, как ребенок с РАС:

- владеет альтернативными способами коммуникации (при необходимости);
- реагирует на собственное имя, узнает себя в зеркале, на фотографии;
- уходит, подходит и садится по речевому требованию взрослого; – фиксирует взгляд на понравившемся предмете; показывает понравившейся предмет;
- выражает доступным для себя способом свои основные потребности и желания (в том числе – при помощи навыков альтернативной коммуникации);
- принимает помощь взрослого; допускает физический контакт во время игры со взрослым; удерживает зрительный контакт в течение короткого времени;
- положительно реагирует на взрослого во время простой контактной игры;
- проявляет попытки подражать простым движениям взрослого, вызывающим стук, хлопкам в ладоши и др.;
- имитирует некоторые звуки, звукокомплексы, соединяет звуки в простые восклицания и слова;
- берет в руки небольшие предметы (игрушки, шнурки, тряпочки), целенаправленно складывает предметы один на другой (коробки, кубики), опускает один в другой (шарики в коробки), садится без помощи взрослого;
- находит спрятанную под платком игрушку, может поднять упавший предмет, реагирует на сигнальный шум (колокольчик).



## 2.

## СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ.

### 2.1. Общие положения.

Расстройства аутистического спектра часто сочетается с другими нарушениями. Значительная часть детей с РАС имеют сопутствующие интеллектуальные нарушения, задержку психического развития, расстройства моторики и координации, нарушения сна и др. Для детей с РАС также характерны особенности восприятия информации, трудности с концентрацией внимания и раздражительность. Поэтому, для детей с тяжелыми нарушениями развития содержание образования формируется индивидуально на основе углубленной психолого-педагогической диагностики, рекомендаций ППк и ИОМ.

При описании образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях, следует учесть, что в адаптации нуждаются только те предметные области, освоение которых в полном объеме ребенком с РАС оказывается невозможным.

При адаптации содержания АООП учитывались такие трудности ребенка с РАС как: особенности понимания речевых инструкций, наличие аффективных вспышек, агрессивные и аутоагрессивные проявления, сложности в организации собственной продуктивной деятельности, особенности организации деятельности в быту и самообслуживания (переодевание, туалет, поведение на прогулке, в раздевалке, во время дневного сна и т.п.).

Используемые в реализации АООП формы, способы, методы и средства:

- побуждают к самостоятельной деятельности;
- способствуют переносу знаний в жизненные ситуации;
- содействуют коммуникации ребенка с РАС с другими детьми и с взрослыми.

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

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

На подготовительном этапе педагоги устанавливают эмоциональный контакт с ребенком, формируют элементарные коммуникативные навыки. Ребенок посещает группу, досуговые мероприятия и праздники в сопровождении взрослого (педагога -

психолога, социального педагога, помощника-ассистента и др.) в течение ограниченного промежутка времени.

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

На начальных этапах работы с ребенком, имеющим РАС, целесообразно проводить индивидуальные занятия с постепенным переходом на малые групповые. Переход от индивидуальной к групповой форме работы осуществляется по следующей схеме: формирование навыка в паре: ребенок – специалист; закрепление навыка в паре с другими специалистами, работающими с ребенком (учителем-логопедом, педагогом-психологом и другими), и с родителями; закрепление навыка в малой группе детей при участии специалистов.

Для освоения программного содержания АООП ребенком с РАС необходимо корректировать объем заданий. Это обеспечивается установлением границ задания (задания должны иметь четкое начало и конец, чтобы ребенок имел четкое представление о том, что от него требуется и в каком объеме), сокращением объема заданий, предъявление задания маленькими порциями, заменой задания другим. В связи с трудностями понимания устной и письменной речи ребенком с РАС, а также буквальностью интерпретаций сказанного другими людьми, педагогам необходимо: давать инструкцию, привлекая внимание ребенка, называя его по имени, использовать несложные инструкции и объяснения, проверять понимание ребенком услышанных фраз, избегать длинных глагольных цепочек в объяснениях. Если ребенок умеет читать, допустимо написать инструкцию на листе.

При реализации направлений, связанных с развитием речи, необходимо специальное обучение ребенка абстрактным понятиям, пониманию синонимов, разбору ключевых понятий, ответам на вопросы, выделению главной мысли, осмысленному восприятию текста.

## **2.2 Описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях.**

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

В области социально-коммуникативного развития необходимо:

- обеспечивать общение с ребенком 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);
- развивать позитивные эмоциональные реакции;
- искать приемлемые формы тактильного контакта (для конкретного ребенка);
- обучать отклику на собственное имя;
- привлекать к участию в элементарной совместной деятельности и подражании действиям взрослого (игра, копирование жестов);
- обучать использованию средств альтернативной коммуникации;
- формировать навык использования альтернативных способов коммуникации;

### **2.2.2 Познавательное развитие.**

В области познавательного развития необходимо:

- способствовать привлечению внимания ребенка к голосу взрослого и к звукам окружающей действительности;
- способствовать прослеживанию взглядом за движением предмета в горизонтальной и вертикальной плоскости;
- поощрять стремление ребенка 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 изображенные на картинках предметы.
- развитие навыков самообслуживания, самостоятельного приема пищи, одевания и раздевания, навыков личной гигиены (при необходимости - с использованием визуального подкрепления последовательности действий);

### **2.2.3 Речевое развитие.**

В области речевого развития необходимо:

- комментировать происходящие действия простыми для понимания ребенком словами;
- поддерживать улыбку ребенка и его вокализаций;
- помогать соблюдать очередность в «диалоге» с взрослым;
- создавать предпосылки к развитию речи и формированию языковой способности;
- стимулировать копирование звучания и интонации речи взрослых, знакомых звукоподражаний, лепетных слов и усеченных фраз;
- использовать имеющиеся вокализации ребенка, вносить их в смысловой контекст происходящих событий;
- стимулировать речевую активность на фоне эмоционального подъема;
- поощрять выражение эмоции с помощью звуков и подражание некоторым звукам окружающего мира.

### **2.2.4 Художественно-эстетическое развитие.**

В области художественно-эстетического развития необходимо:

- создавать приятный звуковой фон при помощи музыки и пения;
- побуждать ребенка к прислушиванию к пению, музыке, тихим и громким звукам;
- помогать ребенку дифференцированно реагировать на звучание разных музыкальных инструментов (обратить внимание на то, что дети могут испытывать дискомфорт от звучания некоторых инструментов);
- обучать использованию приятных для ребенка художественных материалов: рисованию пальчиковыми красками, толстыми фломастерами на водной основе, осознавать связь между движением руки и линией, которая появляется на листе бумаги, лепке из специальных пластичных масс, глины, теста;
- использовать простые движения для танца под эмоциональную и ритмическую музыку.

### **2.2.5 Физическое развитие**

В области физического развития необходимо:

- учить реагировать на голос взрослого;
- поощрять ребенка к осмысленным движениям руками и действию по

инструкции: хватать предметы, ставить, класть и отпускать предметы и т.д.;

- привлекать к действиям по показу взрослого, бросать и ловить мяч, ходить, садиться, прыгать и вставать друг за другом (с помощью взрослого), прыгать, бегать;

- формировать функцию самоконтроля и саморегуляции при выполнении упражнений.

### **2.3. Взаимодействие взрослых с детьми.**

#### **Характер взаимодействия с взрослыми.**

Взрослый становится гарантом безопасности и стабильности для ребенка с РАС в детском саду. Взрослый помогает ребенку адаптироваться в новой обстановке, понять устройство помещения образовательной организации, группы, спальни, залов и кабинетов, познакомиться с детьми. Вначале ребенок может находиться в группе неполный день. В процессе образовательной деятельности основной задачей взаимодействия взрослого с ребенком с РАС является перенос формирующихся навыков в различные социальные контексты. Это реализуется при следующих условиях:

- каждая ситуация рассматривается взрослым как возможность для построения взаимодействия с ребенком,

- взрослый внимательно относится к поведению и эмоциональным реакциям ребенка,

- налаживание взаимодействия основывается на актуальных интересах ребенка,

- взаимодействие осуществляется в ходе совместной деятельности: коммуникативно-речевой, предметной, игровой, конструктивной, изобразительной и др. Взрослыми специально организовывается работа, направленная на устранение или уменьшение проявления нежелательного поведения ребенка с РАС.

Проблемное поведение подвергает риску самого ребенка и/или его окружение и затрудняет общение и включение в социальную среду. Оно может проявляется в виде истерики, агрессии (вербальная, физическая), аутоагрессии, отсутствия реакции на просьбы, требования, аутостимуляции, неусидчивости, нарушения внимания, импульсивности, нежелания сотрудничать. Часто причиной такого поведения может быть повышенная тревожность, неумение ребенка объяснить свое состояние или желания социально-приемлемым способом (например – головная боль, голод, жажда). Крик или агрессия иногда могут быть единственным способом, с помощью которого он может выразить просьбу, то есть средством коммуникации. Взрослому необходимо определить, с какой целью ребенок использует определенное поведение. Для этого проводится наблюдение за событиями, которые

происходят до проблемного поведения и после. Проанализировав данные события можно значительно снизить качественный и количественный уровни проблемного поведения. Для этого используются следующие способы: Взрослый обучает ребенка выражать свои просьбы (вербально и невербально), а именно: просить предмет, действие, прекращение действия, перерыв, помощь, выразить отказ.

При общении ребенка с РАС с другими детьми, взрослый помогает ребенку с помощью подсказок. Взрослый создает специальные ситуации для развития возможности ребенка играть самостоятельно. Они должны основываться на актуальных интересах ребенка. Интересы выявляются путем наблюдения за ребенком, бесед с ним и с родителями. Обогащение окружающей среды и появление новых интересных занятий позволяют уменьшить частоту аутостимуляций и снизить мотивацию для привлечения внимания. Взрослый помогает ребенку включиться в занятия. Ребенок может отказываться, если они трудные, длинные, неинтересные и непонятные. В таких ситуациях взрослому необходимо: понизить уровень сложности задания, использовать чередование достаточно простых и сложных заданий, предоставить возможность ребенку выбора задания, работать в достаточно быстром темпе (задания должны быть короткими), часто менять задания, выбирать эффективные методы обучения.

Ребенку с РАС необходима помощь взрослого и для выстраивания взаимодействия с другими детьми, отношений с миром и самим собой. Он является проводником ребенка в детское сообщество. Характер взаимодействия ребенка с РАС с детьми во многом зависит от позиции взрослых, работающих с детьми и понимания того, что:

- ребенок не всегда улавливает социальный и эмоциональный контекст происходящего,
- не понимает подтекста и юмора,
- затрудняется не только в инициации взаимодействия, но и в его поддержании,
- быстро пресыщается контактом,
- высказывания могут быть слишком прямолинейны, он не умеет лукавить и скрывать, проявляет значительную социальную наивность.

Поэтому такому ребенку построить высказывание в естественной обстановке в ходе непосредственного общения, в первую очередь, со сверстниками. Плохое понимание окружающих того, что именно хочет сказать ребенок, приводит к замкнутости, прекращению взаимодействия, демонстрации нежелательных формы поведения. В подобных ситуациях роль взрослого заключается в том, чтобы, поддержать ребенка, оказывая ему дозированную помощь. Для взаимодействия с другими детьми взрослый может: дать вербальную подсказку, которая поможет ребенку с РАС продолжить беседу, попросить о чем-либо словами, поощрять за

самостоятельное использование слов, предложить детям поиграть во что-нибудь другое при отказе, учить и поощрять сверстников ребенка с РАС за сотрудничество с ним, инициировать детей обращаться к ребенку с просьбой.

При организации совместной ролевой игры с детьми педагогу следует предложить ребенку с РАС роль, с которой он может справиться самостоятельно, а также использовать его сильные стороны. При взаимодействии с детьми может возникнуть большое количество сенсорных проблем, что затрудняет участие в играх ребенка с РАС наравне с другими детьми.

Для того чтобы ребенок с РАС мог быстрее включиться в социум, необходимо расширять спектр его отношений с миром, другими людьми и самим собой: развивать понимание эмоций, намерений, желаний (своих и чужих); помогать предсказывать действия других на основе их желаний и мнений; понимать причины и следствия событий. Поэтому необходима проработка личного эмоционального опыта ребенка, совместное осмысление с ним его впечатлений, переживаний, их связи с происходящим вокруг (для этого составление историй про ребенка и его близки, работа с художественными текстами, мультфильмами и т.д.); развитие его способности к диалогу.

Ребенок с РАС может быстро пресыщаться впечатлениями и эмоциональным контактом. У него обязательно должна быть возможность уединения. С этой целью оборудует уголок уединения (зоны отдыха ребенка). Для этого используют: невысокие легкие передвижные ширмы, разноцветные драпировки разной величины, мягкие модули, подушки, балдахин, шатер, палатку, любое ограниченное пространство. В зоне отдыха размещают любимые игрушки ребенка, книги, фотографии, приятное для ребенка сенсорное оборудование, мягкая мебель и т.д. Детей необходимо обучить правилам поведения в уголке уединения.

Для адаптации в окружающем пространстве, ориентирования, как в помещении, так и в процессе образовательной деятельности используется: визуализация режима дня/расписания занятий. Для того чтобы наглядное расписание выглядело понятным ребенку, педагог использует карточки, отражающие различные виды деятельности детей в течение дня. В зависимости от уровня развития ребенка изображения на карточках могут быть реалистичными, символическими или схематичными. Карточки размещаются на уровне глаз детей. Визуализация помогает ребенку: следовать распорядку дня без дополнительных словесных инструкции и напоминаний, что повышает самостоятельность; не использовать постоянные вопросы о событиях дня, снижая беспокойство и придавая ему чувство безопасности; переходить от одного вида деятельности к другому, из одного помещения в другое.

Визуализация правил поведения. Наблюдаемое негативное поведение ребенка с

РАС может выражать потребность в помощи или внимании; уход от стрессовых ситуаций; желание получить какой-либо предмет; недопонимание; протест против не желаемых событий и т.д. Для того чтобы дети быстрее привыкли к правилам поведения в детском саду, необходимо сделать наглядное напоминание правил. По завершении адаптационного периода, когда основные нормы поведения будут усвоены, могут понадобиться индивидуальные правила.

Поощрение за правильно выполненное действие, соблюдение правил, доведение действия до завершения и др. В качестве поощрения используют предметы, интересные для ребенка и являющиеся для него ценностью (разрешение постучать в барабан, позвонить в колокольчик, приклеить на ленту успеха бабочку, звездочку и др.)

#### **2.4. Взаимодействие педагогического коллектива с семьями дошкольников.**

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.

Контакт и диалог с родителями дают возможность общаться и прояснять позиции друг друга. Понимания и соблюдение собственных прав и прав родителей.

Ответственность за трудности, проблемы в развитии ребенка такие родители, как правило, возлагают на педагогов – «не научили, не нашли подход». Родители полностью или в большей части перекладывают воспитание и обучение своего ребенка на детский сад по следующим причинам: - родители не в полной мере осознают свои родительские права и обязанности, в том числе в свете требований нового законодательства; - родители некомпетентны в вопросах воспитания и обучения современных детей, испытывают трудность в организации совместной



деятельности с ребенком в домашних условиях; - родители постоянно работают и проводят с ребенком недостаточно времени; - родители не интересуются жизнью ребенка в детском саду, не принимают участия в совместных мероприятиях; - родители ведут асоциальный образ жизни. Подобная отстраненность родителей от воспитания своих детей не только негативно сказывается на их развитии, но и неизбежно приводит к снижению качества дошкольного образования. Именно поэтому, обновленное дошкольное образование должно способствовать формированию активной позиции родителя, как основного заказчика и потребителя государственной услуги качественного дошкольного образования.

Главные задачи взаимодействия с семьей на современном этапе, на которые направлена Программа, это систематическое формирование осознанного родительства, родительской компетентности, максимальное вовлечение родителей в жизнь детского сада, содействие совместной деятельности родителей и детей.

В коррекционно-развивающей работе педагогические работники пытаются привлечь родителей через систему методических рекомендаций. Рекомендации родителям по организации домашней работы с детьми необходимы для того, чтобы как можно скорее ликвидировать отставание детей — как в коммуникативном, так и в общем развитии.

Материалы родительских уголков помогают родителям организовать развивающее общение с ребенком и дома, и на прогулке, содержат описание опытов, подвижных игр, художественные произведения для чтения и заучивания. Полезные для родителей материалы включены и в книгу «Если ребенок плохо общается и говорить».

При взаимодействии с семьями детей с РАС педагог:

1. Ориентирует родителей на изменения в личностном развитии старших дошкольников — развитие любознательности, самостоятельности, инициативы и творчества в детских видах деятельности. Помочь родителям учитывать эти изменения в своей педагогической практике.

2. Способствует укреплению физического здоровья дошкольников в семье, обогащению совместного с детьми физкультурного досуга (занятия в бассейне, коньки, лыжи, туристические походы), развитию у детей умений безопасного поведения дома, на улице, в лесу, у водоема.

3. Побуждает родителей к развитию гуманистической направленности отношения детей к окружающим людям, природе, предметам рукотворного мира, поддерживать стремление детей проявить внимание, заботу о взрослых и сверстниках.

4. Знакомит родителей с условиями развития познавательных интересов, интеллектуальных способностей дошкольников в семье. Поддерживать стремление

родителей развивать интерес детей к школе, желание занять позицию школьника.

5. Включает родителей в совместную с педагогом деятельность по развитию субъектных проявлений ребенка в элементарной трудовой деятельности (ручной труд, труд по приготовлению пищи, труд в природе), развитию желания трудиться, ответственности, стремления довести начатое дело до конца.

6. Помогает родителям создать условия для развития эстетических чувств дошкольников, приобщения детей в семье к разным видам искусства (архитектуре, музыке, театральному, изобразительному искусству) и художественной литературе.

## **2.5. Программа коррекционной работы с детьми с РАС дошкольного возраста.**

### **2.5.1. Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие».**

Значение социально-коммуникативного развития для ребенка с аутизмом заключается, прежде всего, в формировании определенных личностных свойств, потребностей, способностей, элементарных представлений и практических умений, которые обеспечивают ребенку жизнедеятельность и помогают осознать, как следует себя вести, чтобы общаться с другими, чувствовать себя по возможности комфортно.

В силу того, что социальные умения и навыки у многих детей с аутизмом являются, как правило, чрезвычайно затрудненными, в своем большинстве они не способны нормально общаться почти со всеми категориями людей. Со значительными трудностями ребенок с аутизмом перенимает опыт социальной жизни, усваивает правила, нормы и стандарты поведения.

Не менее важным является аспект социально-коммуникативного развития ребенка с аутизмом, что характеризует особенности его физического и психического «Я». Поскольку ощущение размытости своего «Я», страх вмешательства другого в собственное пространство является характерным для аутичных детей, то важным этапом процесса налаживания невербального, так и вербального контакта с людьми из близкого и далекого для них окружением является определение собственных границ и преодоления страха вмешательства извне.

Особенности социально-коммуникативного развития ребенка с аутизмом позволяют сделать правильный общий вывод относительно функционирования составляющих социального развития конкретного ребенка с аутизмом и определить пути психологической работы с ним. Кроме того, такой подход позволит четче выявить и осознать те специфические различия в социально-эмоциональном

развитии детей с аутизмом, которые делают их вхождение в мир людей таким проблематичным.

### **Задачи и содержание коррекционно-развивающей работы, учебно-дидактический материал**

#### **ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕПРИНЯТЫХ НОРМ ПОВЕДЕНИЯ**

Приобщать детей к моральным ценностям человечества. Формировать нравственное сознание и нравственное поведение через создание воспитывающих ситуаций. Продолжать знакомить с принятыми нормами и правилами поведения, формами и способами общения.

Воспитывать честность, отзывчивость, способность сочувствовать и сопереживать, заботиться о других, помогать слабым и маленьким, защищать их.

#### **ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНЫХ И ГРАЖДАНСКИХ ЧУВСТВ**

Продолжать формирование Я-образа.

#### **РАЗВИТИЕ ИГРОВОЙ И ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Учить детей осваивать игровые способы действий, создавать проблемно-игровые ситуации, овладевать условностью игровых действий, заменять предметные действия действиями с предметами- заместителями.

**Рекомендуемые подвижные игры:** «У медведя во бору», «Филин и пташки», «Ловишка в кругу», «Гусеница».

**Рекомендуемые настольно-печатные игры:** игры «Маленькие художники», домино «Виды транспорта», «Детеныши животных», «Ягоды»; лото «Домашние животные», «Твои помощники», «Магазин», «Зоологическое лото».

#### **СОВМЕСТНАЯ ТРУДОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

Совершенствовать навыки самообслуживания.

#### **ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ В БЫТУ, СОЦИУМЕ, ПРИРОДЕ**

Учить детей соблюдать технику безопасности в быту, дома и в детском саду.

#### **Направления коррекции социально-коммуникационного развития ребенка с РАС**

С целью преодоления трудностей социально-коммуникационного развития у детей с расстройствами аутистического спектра определены уровни, которые будут определять содержательную последовательную психолого-педагогическую работу в этом направлении, а именно:

Уровень 1 - Выделение себя из окружающей среды;

Уровень 2 - Допуск другого человека в свое пространство;

Уровень 3 - Становление социального взаимодействия;

Уровень 4 - Способность конструктивно влиять на окружающую среду;

Уровень 5 - Способность к социальному поведению (умение управлять своими действиями и поведением).

### **2.5.2. Образовательная область «Речевое развитие».**

Когда речь идет о нарушениях речи и способности ребенка с расстройствами аутистического спектра вступать во взаимодействие с людьми, которые его окружают, стоит обратить внимание на отсутствие взаимосвязи между уровнем развития речевых и коммуникативных навыков.

Развитие речевых навыков у ребенка с аутизмом без коммуникативной составляющей теряет смысл, ведь нет разницы насколько много слов и насколько сложные предложения может произнести ребенок, если, при этом, он не может использовать свои речевые навыки, чтобы сообщить ближайшему окружению свои потребности и желания, передать информацию, рассказать о собственном опыте или чувства. Именно поэтому следующий раздел программы «Речевое развитие» подчеркивает важность приобретения детьми с расстройствами аутистического спектра навыков использования разговора (или альтернативных форм коммуникации) в повседневной жизни.

#### **Особенности речевого развития у детей с аутизмом.**

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

Данная группа детей с расстройствами аутистического спектра не пользуются языком вообще, все дети имеют сложные и социально -коммуникативные трудности (мутизм).

Уровень развития понимания речи у данной группы детей предусматривает использование педагогом ситуативных, паралингвистических «подсказок» (жесты, интонация, указывая взглядом), что является просто необходимыми для взаимопонимания.

#### **Направления коррекционной работы в области речевого развития**

Для преодоления трудностей речевого развития у детей с расстройствами аутистического спектра предлагается семь взаимосвязанных направлений работы (развитие довербальной коммуникации, понимания речи, развитие речи на уровне

первых слов, комбинации слов, предложений, связной речи и альтернативные методы коммуникации).

### **Задачи и содержание коррекционно-развивающей работы, учебно-дидактический материал**

#### **РАЗВИТИЕ СЛОВАРЯ**

Расширить объем правильно произносимых существительных — названий предметов, объектов, их частей по всем изучаемым лексическим темам.

Расширить глагольный словарь на основе работы по усвоению понимания действий, выраженных приставочными глаголами; работы по усвоению понимания действий, выраженных личными и возвратными глаголами.

#### **РАЗВИТИЕ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ЯЗЫКА И НАВЫКОВ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА**

##### *Развитие просодической стороны речи*

Формировать правильное речевое дыхание и длительный ротовой выдох.

##### *Коррекция произносительной стороны речи*

Активизировать движения речевого аппарата, готовить его к формированию звуков всех групп.

#### **РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ И ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ**

Совершенствовать умение «оречевлять» игровую ситуацию и на этой основе развивать коммуникативную функцию речи.

**Рекомендуемые игры и игровые упражнения:** «Живые буквы», «Подними сигнал», «Слушай и считай», «Кто скорее?», «Кто за деревом?», «Утеночек гуляет», «Разноцветные кружки», «Назови гласные», «Раздели и заberi», «Когда это бывает?».

### **2.5.3. Образовательная область «Познавательное развитие».**

Как известно, информация в мозг попадает через сенсорные каналы: глаза, нос, кожу, уши, язык. Но через врожденную или приобретенную недостаточность мозга (одна из теорий возникновения аутизма) информация, полученная через органы чувств поступает в мозг детей с аутизмом как разнообразные части пазлов. Поэтому они воспринимают окружающий мир фрагментарно и предоставляют другого значения вещам. Из-за фрагментарности восприятия ребенок с аутизмом не замечает связей между вещами. Она не видит целого и не может различать первичные и вторичные вещи (теория «Центральная согласованность»). Таким образом, ребенок может быстро потерять единое целое и запаниковать. Поэтому присутствие одних и тех же деталей жизненно важно для ребенка с аутизмом.

Предоставление значение определенной ситуации или предметам в процессе восприятия занимает больше времени для аутичного ребенка, ведь он должен обработать большее количество информации, соединить разрозненные части в единое целое и присвоить им значения. Выполнение действия, что требует соблюдения правильного порядка некоторых последовательностей, требует правильного планирования и организации. Ребенок с аутизмом, который с трудом видит единое целое, сталкивается, в результате, с трудностями как в планировании, так и в организации личностных задач (теория «Исполнительные функции»). Поэтому ребенок не приобретает таких навыков, которыми в его возрасте уже осваивают другие дети (чистка зубов, выбор одежды, иногда самостоятельная еда). Когда же его задача спланирована заранее, он чувствует поддержку и может перейти к их выполнению. Но все равно, он будет сопротивляться новым действиям, которые ему предлагают другие люди.

Дети с расстройствами аутистического спектра не понимают поведение и эмоции других и не могут их предвидеть им также трудно осознать и выразить личную мотивацию, чувства, мысли. Они практически не понимают своей роли в любой ситуации. Так, когда ребенок с аутизмом бьет другого ребенка, он не осознает, что делает ему больно.

Для детей с аутизмом характерным есть трудности генерализации знаний. Ребенок, изучив, что геометрическая фигура зеленого цвета - это квадрат, может не воспринимать за квадрат такую же геометрическую фигуру красного цвета. Могут возникать трудности относительно перенесения этих знаний на реальные предметы и действия с ними.

Ребенок с аутизмом с большими трудностями использует навыки, которыми он ранее овладел, примерно в такой же ситуации. Чтобы ими воспользоваться, необходимо, чтобы ситуация для ребенка была идентичной до мельчайших деталей.

**Задачи и содержание коррекционно-развивающей работы, учебно-дидактический материал**

#### **СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ**

Совершенствовать умение обследовать предметы разными способами.

Учить воспринимать предметы, их свойства; сравнивать предметы; подбирать группу предметов по заданному признаку.

Продолжать знакомить с геометрическими формами и фигурами; учить использовать в качестве эталонов при сравнении предметов плоскостные и объемные фигуры.

#### **РАЗВИТИЕ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ**

Развивать слуховое внимание и память при восприятии неречевых звуков. Учить различать звучание нескольких игрушек или детских музыкальных

инструментов, предметов-заместителей; громкие и тихие, высокие и низкие звуки.

Развивать зрительное внимание и память в работе с разрезными картинками (4 - 8 частей, все виды разрезов) и пазлами по всем изучаемым лексическим темам.

Продолжать развивать мышление в упражнениях на группировку и классификацию предметов по одному или нескольким признакам (цвету, форме, размеру, материалу).

**Рекомендуемые игры и упражнения:** «Слушай внимательно» (звучание нескольких игрушек), «Помоги гномам» (цвета спектра), «Геометрическое домино», «Геометрическое лото», «Круглое домино» и др.

### **Направления коррекционно-развивающей работы.**

Основой разработки содержания на направление познавательного развития для детей с аутизмом стало достояние мировой практики и опыта. В этом контексте выделены пять уровней последовательной работы с аутичными детьми:

- 1 Уровень - Чувственный опыт;
- 2 Уровень - Знания о предмете;
- 3 Уровень - Знания о свойствах предмета;
- 4 Уровень - Знания о связях между предметами, взаимоотношение;
- 5 Уровень - Знания о последовательности, причину и следствие действий и событий.

Каждый из указанных уровней решает определенные задачи и становится основой для дальнейшего познавательного развития детей с аутизмом.

### **2.5.4. Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие».**

Известно, что большинство детей с расстройствами аутистического спектра имеют высокую эмоциональную чувствительность к музыке, ритмическим стихам, ярким изобразительным и театральным образам. Кроме этого, большинство аутичных детей очень уязвимы к стимулам внешней среды (зрительных, звуковых, обонятельных, тактильных). В их системе восприятия окружающей среды доминирует тот или иной сенсорный канал, и они стремятся получить желаемые впечатления именно через этот орган ощущения. Поэтому, например, когда речь идет об интересном для ребенка определенном музыкальном инструменте, то здесь определяющими могут оказаться такие его характеристики, как его внешний вид (форма, линии, цвет), звук, особые ощущения этого инструмента за прикосновением, или его привлекательность по запаху.

Значимость художественно-эстетических занятий с аутичными детьми обусловлена следующим:

- 1) как известно, одной из главных проблем при налаживании взаимодействия с

аутичным ребенком является отсутствие его внимания, пребывание на «своей волне». Специально подобранные средства для художественно-эстетических занятий (звуки, мелодии, тексты) привлекают внимание и организуют относительную устойчивость процесса восприятия ребенка с аутизмом.

2) обнаружена большая приверженность аутистов в отношении к предметам, чем к людям – это обуславливает эффективность налаживания диалога с ними опосредованно, например, через музыкальные инструменты, материал для изобразительного искусства.

3) занятия, которые базируются на творческих началах, способствуют преодолению стереотипных проявлений, характерных для детей с аутизмом, и расширению их поведенческого репертуара, их эмоциональной активации, становлению релаксационных и регулятивных процессов, их способности к отклику, как предпосылки общения.

Мы предполагаем, что созданная, благодаря художественно-эстетическим занятиям, творческая среда будет способствовать интеграции личности детей с расстройствами аутистического спектра, даст им возможность почувствовать и осознать себя как неповторимую индивидуальность и раскроет радость взаимодействия с другими людьми.

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 ощущения звука или цвета. Развертыванию целенаправленной коррекционно-развивающей работы этого направления предшествует определение, на каком уровне находится ребенок с аутизмом по художественно-эстетической линии развития.

### **Задачи и содержание коррекционно-развивающей работы, учебно-дидактический материал**

#### **ВОСПРИЯТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

Развивать интерес к художественной литературе, навык слушания художественных произведений, формировать эмоциональное отношение к прочитанному, к поступкам героев; учить высказывать свое отношение к прочитанному.

**Рекомендуемая художественная литература.** Русские песенки, потешки, загадки. Русские народные сказки. А. С. Пушкин «Сказка о рыбаке и рыбке»; К.Д.



Ушинский «Пчелки на разведках, «В лесу летом»; Л. Толстой «Косточка»; К. Чуковский «Мойдодыр»; Н. Сладков «Осень на пороге»; Н. Носов «Живая шляпа»; Е. Пермяк «Как Маша стала большой»; Ш. Перро «Золушка», «Кот в сапогах»; Г. Х. Андерсен «Стойкий оловянный солдатик». Стихи А. Пушкина, С. Михалкова, А. Прокофьева, И. Токмаковой, Е. Благиной, Г. Горбовского, Л. Татьянической, Б. Заходера, З. Александровой.

### КОНСТРУКТИВНО-МОДЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Совершенствовать конструктивный праксис в работе с разрезными картинками (4—12 частей со всеми видами разрезов), пазлами, кубиками с картинками по всем изучаемым лексическим темам.

Развивать конструктивный праксис и тонкую пальцевую моторику в работе с дидактическими игрушками, играми, в пальчиковой гимнастике.

### МУЗЫКАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ

Развивать эмоциональную отзывчивость на музыку, прививать интерес и любовь к ней.

Продолжать развивать музыкальные способности, навыки пения и движения под музыку, игры на детских музыкальных инструментах.

**Рекомендуемые музыкальные произведения для слушания:** П. Чайковский «Болезнь куклы», «Новая кукла», «Старинная французская песенка», «Марш деревянных солдатиков», «Полька»; М. Глинка «Детская полька»; Н. Римский-Корсаков «Колыбельная»; Р. Шуман «Первая потеря», «Смелый наездник»; Д. Шостакович «Марш», «Шарманка»; Д. Кабалевский «Походный марш», «Клоуны», «Вальс»; Г. Свиридов «Колыбельная», «Парень с гармошкой».

**Рекомендуемые для пения песенки:** «Осень пришла», «Новый год в окно стучится», «Рождественская песня» (муз. Е. Зарицкой, сл. И. Шевчук), «Земля полна чудес» (муз. Е. Зарицкой сл. М. Пляцковского), «Закружилась в небе осень», «Цветы полевые», «Спи, мой мишка» (муз. Г. Вихаревой, сл. Е. Тиличевой), «Ну-ка, зайка, попляши» (муз. Г. Вихаревой, сл. А. Филиппенко), Т. Потапенко, Е. Авдиенко «Листопад», А. Лившиц, М. Иорданский, А. Филиппенко, Т. Волгина «Саночки», В. Витлин, С. Погореловский «Дед Мороз», Т. Потапенко, Н. Найденов «Новогодний хоровод», Г. Фрид, Н. Френкель «Песенка о весне», В. Герчик, Я. Аким «Песенка друзей», Е. Тиличева, М. Ивенсен «Маме в день 8 марта», детские песенки В. Шаинского, Г. Струве по выбору музыкального руководителя.

**Рекомендуемые игры и упражнения:** «Зайцы и медведь» (муз. Н. Шаповаленко), «Лиса и утята» (муз. Ю. Слонова), «Бодрый шаг и бег» (муз. Ф. Надененко), «Марш» (муз. Е. Тиличевой), «Поскачем» (муз. Т. Ломовой), «Всадники» (муз. В. Витлина), «Погремушки» (муз. Т. Вилькорейской), этюды, игры и упражнения М. Чистяковой, «Ловишка» (муз. Й. Гайдна), «Будь ловким»

(муз. Н. Ладухина), «Кот и мыши» (муз. Т. Ломовой).

**Рекомендуемые музыкально-дидактические игры:** «Повтори звуки», «Ступеньки», «Ритмические полоски», «Наши песни», «Что делают в домике?», «Громко, тихо запоем», «Музыкальная шкатулка».

### **2.5.5. Образовательная область «Физическое развитие».**

Задержка психомоторного развития оказывается в ряде нарушений: гипотонус, гипертонус, дисинергии (отсутствует согласованность работы мышц), дистаксии (нарушения координации в пространстве), апраксии (нарушение смысловых цепей действий) и др.

У аутичного ребенка наблюдается сложность произвольного распределения мышечного тонуса. Ребенок может демонстрировать завидную сноровку произвольных движений, но становится в значительной степени неуклюжей, когда ему нужно сделать что-то по просьбе взрослого. Например, на занятиях по рисованию рука ребенка становится настолько вялой, атонической, что не удерживает карандаш или кисть, или, наоборот, с такой силой нажимает на карандаш, что дырявит лист.

Как уже было сказано, стереотипное поведение является защитной реакцией, направленной на адаптацию к ситуации. Что касается аутоstimуляции (двигательная активность направлена на раздражение собственных рецепторов) как одной из форм стереотипной активности, она выполняет ту же функцию, что и стереотипное поведение в целом. Однако аутоstimуляции характерны в большей степени для того этапа развития моторики, который касается развития активности на уровне ощущений.

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

Появление той или иной аутоstimуляции с помощью движений связано с нарушением сенсорной интеграции. Например, дети при некоторых нарушениях зрения также проявляют аутоstimуляции зрительных рецепторов. При аутизме проблема в сенсорике связана непосредственно с органами ощущений, а с интеграцией сенсорной информации на пути к нервным центрам анализаторных

систем.

Несмотря на то, что ребенок может достичь уровня пространственного восприятия, но в его поведенческих проявлениях могут оставаться двигательные аутостимуляции. Например, они могут возникать в стрессовых для ребенка ситуациях, защитная реакция в виде регресса к низшим формам поведения. Например, стереотипное бросание предметов, переборки предметов в руках, стук предметами и т.д. Все эти стереотипии также касаются трудностей в сенсомоторной интеграции.

### **Задачи и содержание коррекционно-развивающей работы, учебно-дидактический материал**

#### **ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА**

Осуществлять непрерывное совершенствование двигательных умений и навыков с учетом возрастных особенностей (психологических, физических и физиологических) детей шестого года жизни.

Совершенствовать навыки ориентировки в пространстве.

### **Психолого-педагогическая коррекция физического (психомоторного) развития**

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. Опыт работы подтверждает, что психолого- педагогическая коррекция при психомоторной задержке при аутизме возможна, вплоть до соответствия абсолютной норме.

## **2.5.6 Направления деятельности педагогов-специалистов по коррекции развития детей по группам РАС.**

### **Первая группа РАС.**

*Направления деятельности психолога:* индивидуальные занятия, направленные на «простраивание» алгоритма простого взаимодействия, формирование стереотипных, простейших игровых навыков, их осмысление, организации взаимодействия с ребенком. *Направления деятельности дефектолога:* формирование навыков продуктивного взаимодействия. Развитие сенсорных интеграций. У старших дошкольников — формирование стереотипа поведения в организованной/учебной среде.

*Направления деятельности логопеда:* формирование навыков простой коммуникации, алгоритмов произвольного высказывания. Развитие иных компонентов речи.

## **Вторая группа РАС.**

*Направления деятельности психолога:* индивидуальные занятия с психологом по «простраиванию» алгоритма простой продуктивной деятельности, формирование стереотипных игровых навыков, имитации. Использование методов поведенческой терапии. Консультирование родителей по вопросам организации взаимодействия с ребенком.

*Направления деятельности дефектолога:* формирование навыков продуктивного взаимодействия. Развитие сенсорных интеграций. Формирование продуктивной деятельности и взаимодействия на предметном, игровом материале. Для детей старшего дошкольного возраста — формирование стереотипа поведения в организованной/ учебной среде / формирование предпосылок учебной деятельности.

*Направления деятельности логопеда:* формирование навыков коммуникации. Развитие понимания обращенной речи. Включение эхоталий в диалоговые формы речи, алгоритмов произвольного подсказывания. Развитие и коррекция всех компонентов речи.

## **Третья группа РАС.**

*Направления деятельности психолога:* занятия по развитию самовосприятия, элементарной саморегуляции, формированию социально-эмоциональной коммуникации, обучение пониманию эмоций другого человека в рамках предметно-игровой деятельности. Консультирование родителей по вопросам организации взаимодействия с ребенком.

*Направления деятельности дефектолога:* формирование навыков продуктивного взаимодействия. Формирование продуктивной деятельности по алгоритму. Для детей старшего дошкольного возраста — формирование алгоритмов (предпосылок) учебной деятельности на соответствующем материале.

*Направления деятельности логопеда:* формирование навыков коммуникации, алгоритмов произвольного высказывания, коммуникативной функции речи.

## **Четвертая группа РАС.**

*Направления деятельности психолога:* работа по формированию социально-эмоциональной коммуникации. Групповые занятия коммуникативно-творческой направленности.

*Направления деятельности дефектолога:* формирование алгоритмов продуктивной деятельности, предпосылок учебной деятельности.

*Направления деятельности логопеда:* формирование навыков коммуникации, алгоритмов произвольного высказывания. Развитие и коррекция всех компонентов речи.

### **3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ.**

#### **3.1. Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка.**

Программа предполагает создание следующих психолого-педагогических условий, обеспечивающих развитие ребенка в соответствии с его возрастными и индивидуальными возможностями и интересами:

1. Направленность на целостное развитие (главные ориентиры развития - психомоторный, социальный и общий интеллект).
2. Становление социальных качеств как приоритетное направление развития, которое должно стать стержнем во всех видах коррекционно-развивающей работы с ребенком.
3. Организация коррекционно-развивающих и обучающих занятий в условиях индивидуального обучения.
4. Оценка эффективности образовательного процесса по показаниям индивидуального развития ребенка (индивидуальный образовательный маршрут).
5. Последовательная работа с семьей.

#### **3.2 Организация развивающей предметно-пространственной среды.**

Развивающая предметно-пространственная среда ДОО обеспечивает максимальную реализацию образовательного потенциала пространства ДОО, а также территории, прилегающей к нему для реализации Программы, материалов, оборудования и инвентаря для развития детей дошкольного возраста в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, учёта особенностей и коррекции недостатков их развития.

Развивающая предметно-пространственная среда ДОО обеспечивает возможность общения и совместной деятельности детей (в том числе детей разного возраста) и взрослых, двигательной активности детей, а также возможности для уединения.

Развивающая предметно-пространственная среда ДОО содержательно-насыщена, трансформируема, полифункциональна, вариативна, доступна и безопасна. Насыщенность среды соответствует возрастным возможностям детей и содержанию Программы.

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

- игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех

воспитанников, экспериментирование с доступными детям материалами (в том числе с песком и водой);

- двигательную активность, в том числе развитие крупной и мелкой моторики, участие в подвижных играх и соревнованиях;

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

- возможность самовыражения детей.

Трансформируемость пространства предполагает возможность изменений предметно-пространственной среды в зависимости от образовательной ситуации, в том числе от меняющихся интересов и возможностей детей.

Полифункциональность материалов предполагает:

- возможность разнообразного использования различных составляющих предметной среды: детской мебели, матов, мягких модулей, ширм и т.д.;

- наличие в уголках ДОО полифункциональных (не обладающих жёстко закреплённым способом употребления) предметов, в том числе природных материалов, пригодных для использования в разных видах детской активности (в том числе в качестве предметов-заместителей в детской игре). Вариативность среды предполагает:

- наличие в ДОО различных пространств (для игры, конструирования, уединения и пр.), а также разнообразных материалов, игр, игрушек и оборудования, обеспечивающих свободный выбор детей;

- периодическую сменяемость игрового материала, появление новых предметов, стимулирующих игровую, двигательную, познавательную и исследовательскую активность детей.

Доступность среды предполагает:

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

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

- исправность и сохранность материалов и оборудования.

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

Содержание всех пространственных зон предметно-развивающей среды ДОО подчинено одной главной цели – развитию способности мыслить избирательно и

продуктивно, а также соответствует основной задаче - всестороннему развитию ребёнка: развитию его мотивационной сферы, интеллектуальных и творческих сил, качеств личности.

Спецификой создания предметно-пространственной развивающей образовательной среды является ее визуализация и структурирование согласно потребностям детей с РАС. Пространство учитывает интересы и потребности ребенка с РАС, характеризуется относительным постоянством расположения игровых материалов и предметов мебели, не перегружено разнообразными игровыми объектами.

Игровые и дидактические материалы упорядочены, каждый предмет находится на постоянном месте. Места промаркированы, что способствует самостоятельной уборке игрушек.

Обязательной составляющей предметно-пространственной развивающей среды для ребенка с РАС является оборудование уголка уединения (зоны отдыха ребенка).

При организации прогулок учитывается то, что детям с РАС нравятся ощущения, получаемые от прыжков с высоты или падения на землю. Они часто не могут оценить уровень опасности, лишены «чувства края» и могут забираться очень ловко, быстро и довольно высоко. Поэтому, на прогулочной площадке соблюдаются все меры безопасности.

### **3.3 Материально-техническое обеспечение Программы.**

В детском саду созданы условия для самостоятельной двигательной, художественно - творческой деятельности.

ДОУ имеет: физкультурный, музыкальный залы; методический, музыкальный, логопедический кабинеты; кабинет педагога-психолога, кабинет заместителя заведующего по административно-хозяйственной работе, кабинет заведующего; медицинский кабинет; мини-музей прикладного искусства «Русская изба», «Картинная галерея».

ДОУ оснащено современными техническими средствами: магнитные доски и мольберты, пианино, телевизор, мультимедийная система - для организации просмотров познавательных фильмов, презентаций и сказок, рекомендуемых реализуемой программой, музыкальный центр с набором дисков для прослушивания программных произведений, акустическая система, видеокамера, 6 компьютеров, 4 принтера, ламинатор, брошюратор. Методическими и наглядными пособиями воспитательно-образовательный процесс обеспечен полностью. Постоянно проводится обновление демонстрационного и раздаточного материала для работы с

детьми. Приобретаются новинки методической литературы по разделам реализуемой программы.

В ДОУ созданы условия для художественно - эстетического развития детей с учетом их индивидуальных способностей и запросов родителей. В каждой группе создана разнообразная предметно-развивающая среда.

Оборудованы: - физкультурные зоны; - уголки художественного творчества; - музыкальные зоны; - библиотеки с подбором книг, открыток, портретов писателей, художественными иллюстрациями; - театральные зоны с набором кукольных театров; - уголки природы и экспериментирования с макетами, комнатными растениями, поделками, природным материалом и оборудованием для экспериментирования; - зоны сюжетно - ролевых игр; - уголки патриотического воспитания; - мини - музеи.

### **3.4 Планирование образовательной деятельности.**

Программно-методическое обеспечение образовательного процесса как одно из основных условий реализации индивидуальной образовательной программы ориентировано на возможность постоянного и устойчивого доступа для всех субъектов образовательного процесса к любой информации.

Коррекционно-развивающее воздействие осуществляется на основе использования разнообразных практических, наглядных и словесных, двигательных-кинестетических методов.

Выделяются следующие формы работы с детьми с РАС: индивидуальные, подгрупповые и фронтальные в соответствии с медицинскими показаниями. В зависимости от структуры нарушений коррекционно-развивающая работа с детьми данной категории должна строиться дифференцированно.

### **3.5 Режим дня и распорядок.**

Временной режим образования воспитанников с РАС (учебный год, учебная неделя, день) устанавливается в соответствии с законодательно закрепленными нормативами (ФЗ «Об образовании в РФ», СанПиН, приказы Министерства образования и др.), а также локальными актами дошкольной образовательной организации.

С учетом ИПРА, выданной государственным учреждением медико-социальной экспертизы, заключением территориальной психолого-медико-педагогической комиссии для оказания ребенку образовательных услуг в рамках кратковременного пребывания воспитанника в образовательной организации с 8.30 до 10.30 часов при



условии сопровождения тьютором, и совместного пребывания ребенка-инвалида с ассистентом (родителем, законным представителем ребенка) с 10.30 до 12.30 часов (3-х разовое питание).

### **3.6 Перечень нормативных и нормативно-методических документов.**

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

Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (с изменениями на 28 июня 2014 года).

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 08.04.2014 N 293

«Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 12.05.2014 N 32220).

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 30 августа 2013 г. N 1014 г. Москва «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования».

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

Приказ Минтруда России №664н от 29 сентября 2014 г. «О классификациях и критериях, используемых при осуществлении медико-социальной экспертизы граждан федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы».

Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 июня 2013 г. № ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей».

«Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций».

Примерная основная образовательная программа дошкольного образования.

### 3.7 Перечень литературных источников.

1. Баенская Е. Р., Никольская О. С., Либлинг М. М. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. М.: Теревинф, 2011.
2. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). М.: Теревинф, 2009.
3. Баенская Е. Р., Никольская О. С., Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. М.: Теревинф, 2016.
4. Баряева Л.Б., Лопатина Л.В. Учим детей общаться. Формирование коммуникативных умений у младших дошкольников с первым уровнем речевого развития. — СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2011.
5. Батышева Т.Т. Ранняя диагностика расстройств аутистического спектра в практике детского невролога. Методические рекомендации. М.: 2014.
6. Башина В.М. Аутизм в детстве – М.: Медицина, 1999.
7. Бондарь Т.А., Захарова И.Ю., Константинова И.С. Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе. М.: Теревинф, 2011.
8. Как развивается ваш ребенок. таблицы сенсомоторного и социального развития: от рождения до 4-х лет. М.: Теревинф, 2009.
9. Как развивается ваш ребенок. таблицы сенсомоторного и социального развития: от 4- х лет до 7,5 лет. М.: Теревинф, 2009.
10. Константинова И.С. Музыкальные занятия с особым ребенком: взгляд нейропсихолога. М.: Теревинф, 2013.
11. Лебединская К. С., Никольская О. С. Диагностика раннего детского аутизма: Начальные проявления. М., 1991.
12. Либлинг Е.Р., Баенская М.М. Психологическая помощь при нарушениях раннего эмоционального развития. М.: Теревинф, 2013.
13. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом. – СПб.: Речь, 2007. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. – М.: Теревинф, 1997.
14. Никольская О.С. Аффективная сфера человека: взгляд сквозь призму детского аутизма. – М.: Центр лечебной педагогики, 2000.
15. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. Серия «Особый ребенок». – М.: Теревинф, 005.
16. Нуриева Л.Г. Развитие речи аутичных детей: методические разработки М.: Теревинф, 2008.
17. Ньюмен Сара. Игры и занятия с особым ребенком. М.: Теревинф, 2011.

18. Обучение детей с расстройством аутистического спектра. / Отв. ред. С.В. Алехина // Под общ. ред. Н.Я. Семаго. – М.: МГППУ, 2012.
19. Особые дети: вариативные формы коррекционно-педагогической помощи: методическое пособие / под ред. Е.А. Стребелевой, А.В. Закрепиной.- М.: ЛОГОМАГ, 2013.
20. Организация деятельности ПМПК в условиях развития инклюзивного образования / Под общ. Ред. М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. – М.: АРКТИ, 2014.
21. Ребенок в инклюзивном дошкольном образовательном учреждении: методическое пособие / Под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – М.: РУДН, 2010.
22. Селигман М., Дарлинг Р.Б. Обычные семьи, особые дети: системный подход к помощи детям с нарушениями в развитии. М.: Теревинф, 2009.
23. Создание специальных образовательных условий для детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательных учреждениях: Методический сборник / Отв. ред. С.В. Алехина // Под ред. Е.В. Самсоновой. – М.: МГППУ, 2012.
24. Стребелева Е.А. Коррекционно – развивающее обучение детей в процессе дидактических игр. – М.: Владос, 2014.
25. Стребелева Е.А., Мишина Г.А. Педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с отклонениями в развитии (в соавторстве с Г.А. Мишиной). - 2- переиздание.- М.: Парадигма. - 2015
26. 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 немецкого Ключко Т. – Минск: Изд-во БелАПДИ «Открытые двери», 1997.
27. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. - М.: Теревинф, 2004