

ПРИНЯТО

на заседании педагогического
совета
протокол № 1 от 31.08.2023

УТВЕРЖДЕНО

приказом заведующего
№ 42-о от 31.08.2023 г.

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА

учителя-логопеда

Разработчик:

учитель-логопед Новикова О.В.

г.о.г Бор

2023 г



Содержание

1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ.....	3
1. 1. Пояснительная записка	3
1.2. Цели и задачи реализации Программы.....	4
Основные задачи ОО «Речевое развитие».....	4
1.3. Принципы реализации Программы.....	7
1.4. Характеристика возрастных особенностей детей с РАС от 5 до 7-8 лет	9
1.5. Планируемые результаты освоения Программы	11
1.6. Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по Программе	14
II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ	16
2.1. Диагностический модуль	16
2.2. Коррекционно-развивающий модуль	20
2.3. Социально-педагогический модуль	35
3.ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ.....	37
3.1. Организация развивающей предметно-пространственной среды	37
3.2. Материально-техническое обеспечение программы.....	41
3.3. Программное и методическое обеспечение программы	42



1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

1. 1. Пояснительная записка

Рабочая программа учителя-логопеда разработана в соответствии с Федеральной адаптированной образовательной программой дошкольного образования (ФАОП ДО) и Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС).

В свою очередь Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья разработана в соответствии с Порядком разработки и утверждения федеральных основных общеобразовательных, утвержденным приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 30 сентября 2022 г. № 874 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 2 ноября 2022 г., регистрационный № 70809) и Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования.

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

Данная Программа коррекционно-развивающей деятельности учителя-логопеда составлена на 1 учебный год и предназначена для детей от 5 до 7-8 лет с РАС. МАДОУ детский сад № 23 «Колокольчик».

Структура Программы в соответствии с требованиями Стандарта включает три основных раздела - целевой, содержательный и организационный.

Рабочая программа разработана в соответствии с:

- ФАОП ДО
- ФГОС ДО
- С Федеральным законом от 29 декабря 2012г №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
- Нормативам «Санитарно-эпидемиологических требований к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных учреждений» СанПиН 2.4.1.3049-13;
- СанПиН 2.4.2.3286-15, утверждённого Постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 10.07.2015 г. № 26;
- Распоряжения Министерства Просвещения РФ от 06.08.2020г. № Р-75 «Об утверждении примерного положения об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность»;
- Адаптированной образовательной программой МАДОУ детский сад № 22 «Колокольчик»



1.2. Цели и задачи реализации Программы

Цель программы коррекционной работы: создание специальных условий обучения и воспитания, позволяющих учитывать особые образовательные потребности обучающихся с РАС посредством индивидуализации и дифференциации образовательного процесса.

1. Является неотъемлемой частью федеральной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования обучающихся с ОВЗ в условиях дошкольных образовательных групп комбинированной и компенсирующей направленности.
2. Обеспечивает достижение максимальной реализации реабилитационного потенциала.
3. Учитывает особые образовательные потребности обучающихся раннего и дошкольного возраста с ОВЗ, удовлетворение которых открывает возможность общего образования.

Программа обеспечивает планируемые результаты дошкольного образования обучающихся раннего и дошкольного возраста с ОВЗ в условиях дошкольных образовательных групп комбинированной и компенсирующей направленности.

Задачи Программы:

реализация содержания АООП ДО;

коррекция недостатков психофизического развития обучающихся с ОВЗ;

охрана и укрепление физического и психического здоровья обучающихся с ОВЗ, в том числе их эмоционального благополучия;

обеспечение равных возможностей для полноценного развития ребенка с ОВЗ в период дошкольного образования независимо от места проживания, пола, нации, языка, социального статуса;

создание благоприятных условий развития в соответствии с их возрастными, психофизическими и индивидуальными особенностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка с ОВЗ как субъекта отношений с педагогическим работником, родителями (законными представителями), другими детьми;

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

формирование общей культуры личности обучающихся с ОВЗ, развитие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирование предпосылок учебной деятельности;

формирование социокультурной среды, соответствующей психофизическим и индивидуальным особенностям развития обучающихся с ОВЗ;

обеспечение психолого-педагогической поддержки родителей (законных представителей) и повышение их компетентности в вопросах развития, образования, реабилитации (абилитации), охраны и укрепления здоровья обучающихся с ОВЗ;

обеспечение преемственности целей, задач и содержания дошкольного и начального общего образования.

Основные задачи ОО «Речевое развитие»

Речевое развитие направлено на овладение детьми устной коммуникацией как средством общения и культуры, обогащение активного словаря, развитие слухового внимания и слухового восприятия, фонематического слуха, развитие связной, грамматически правильной диалогической речи, развитие и коррекция звуковой и интонационной культуры речи, знакомство с художественной детской литературой.

Возраст	Основные задачи
Младший дошкольный возраст	формировать у обучающихся умения высказывать свои потребности в активной фразовой речи; учить обучающихся узнавать и описывать действия



	<p>учить обучающихся пользоваться фразовой речью, состоящей из двух-трех слов; воспитывать у обучающихся интерес к собственным высказываниям и высказываниям других детей о наблюдаемых явлениях природы и социальных явлениях;</p> <p>разучивать с детьми потешки, стихи, поговорки, считалки;</p> <p>учить обучающихся составлять небольшие рассказы в форме диалога с использованием игрушек;</p> <p>учить обучающихся употреблять глаголы 1-го и 3-го лица ед. числа и 3-го лица множественного числа ("Я рисую", "Катя танцует", "Обучающиеся гуляют");</p> <p>формировать у обучающихся грамматический строй речи (согласование глаголов с существительными, родительный падеж имен существительных);</p> <p>учить обучающихся употреблять в активной речи предлоги на, под, в;</p> <p>развивать у обучающихся речевые формы общения с педагогическим работником и другими детьми;</p> <p>учить обучающихся составлять описательные рассказы по предъявляемым игрушкам;</p> <p>развивать у обучающихся познавательную функцию речи: задавать вопросы и отвечать на вопросы;</p> <p>стимулировать активную позицию ребенка в реализации имеющихся у него языковых способностей.</p>
<p>Средний дошкольный возраст</p>	<p>воспитывать у обучающихся потребность выражать свои мысли, наблюдения и эмоциональные переживания в речевых высказываниях;</p> <p>продолжать уточнять и обогащать словарный запас дошкольников;</p> <p>начать формировать у обучающихся процессы словообразования;</p> <p>формировать у обучающихся грамматический строй речи, стимулируя использование детьми знакомых и новых речевых конструкций (употребление в речевых высказываниях предлогов за, перед, согласование существительных и глаголов, согласование существительных и прилагательных, местоимений и глаголов, употребление существительных в дательном и творительном падежах);</p> <p>учить обучающихся образовывать множественное число имен существительных;</p> <p>учить обучающихся строить фразы из трех-четырех слов сначала по действиям с игрушками, затем по картинке, употребляя знакомые глаголы;</p> <p>учить обучающихся понимать и передавать характер, особенности и повадки знакомых персонажей сказок, рассказов и мультфильмов;</p> <p>учить обучающихся понимать прочитанный текст, устанавливая причинно-следственные отношения, явные и скрытые (с помощью педагогического работника);</p> <p>учить обучающихся понимать прочитанный текст, уметь передавать его содержание по уточняющим вопросам и самостоятельно;</p> <p>учить обучающихся разучивать наизусть стихи, считалки, потешки, скороговорки;</p> <p>учить обучающихся понимать и отгадывать загадки;</p> <p>учить обучающихся придумывать различные рассказы по наглядной модели-схеме;</p> <p>поощрять речевые высказывания обучающихся в различных видах деятельности;</p>
<p>Старший дошкольный возраст</p>	<p>развивать у обучающихся вербальные формы общения с педагогическим работником и другими детьми;</p> <p>продолжать учить обучающихся выражать свои</p>



речи;
закрепить умение обучающихся пользоваться в речи монологическими и диалогическими формами;
продолжать формировать у обучающихся грамматический строй речи;
формировать понимание у обучающихся значения глаголов и словосочетаний с ними в настоящем, прошедшем и будущем времени;
уточнить понимание детьми значения изученных предлогов, учить пониманию и выполнению инструкции с предлогами на, под, в, за, около, у, из, между;
учить обучающихся употреблять в речи существительные в родительном падеже с предлогами у, из;
расширять понимание обучающихся значения слов (различение глаголов с разными приставками, употребление однокоренных существительных);
учить обучающихся выполнению действий с разными глаголами и составлять фразы по картинке;
продолжать учить обучающихся рассказыванию по картинке и составлению рассказов по серии сюжетных картинок;
закрепить у обучающихся интерес к сказкам, воспитывая у них воображение и умение продолжить сказку по ее началу, восстановить утраченный элемент сюжета сказки;
учить обучающихся составлять предложения и небольшой рассказ по сюжетной картинке;
продолжать учить обучающихся рассказыванию об увиденном;
учить обучающихся придумывать различные рассказы по наглядной модели-схеме;
продолжать разучивать с детьми стихи, загадки, считалки, пословицы и поговорки; поощрять их использование детьми в процессе игры и общения;
формировать у обучающихся умение регулировать свою деятельность и поведение посредством речи;
закрепить у обучающихся в речевых высказываниях элементы планирования своей деятельности;
продолжать воспитывать культуру речи обучающихся в повседневном общении обучающихся и на специально организованных занятиях.

Целевые ориентиры. К концу дошкольного возраста обучающиеся могут научиться:
проявлять готовность к социальному взаимодействию в коллективе обучающихся;
выражать свои мысли, наблюдения и эмоциональные переживания в речевых высказываниях;
пользоваться в повседневном общении фразовой речью, состоящей из трех-четырёх словных фраз;
употреблять в речи названия предметов и детенышей животных с использованием уменьшительно-ласкательных суффиксов;
понимать и использовать в активной речи предлоги "в", "на", "под", "за", "перед", "около", "у", "из", "между";
использовать в речи имена существительные и глаголы в единственном и множественном числе;
использовать в речи глаголы настоящего и прошедшего времени;
строить фразы и рассказы, состоящие из трех-четырёх предложений, по картинке;
прочитать наизусть 2-3 разученные стихотворения;
ответить на вопросы по содержанию знакомой сказки, перечислить ее основных персонажей, ответить, чем закончилась сказка;
знать 1-2 считалку, уметь завершить потешку или поговорку;



1.3. Принципы реализации Программы

Программа построена на следующих принципах:

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

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

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

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

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

симультанность восприятия;

трудности восприятия сукцессивно организованных процессов.

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

3. Развитие социального взаимодействия, коммуникации и её форм: большинство используемых методических подходов так или иначе преследует эти цели. Приёмы и методы, включённые в этот перечень, ориентированы на обучающихся с разной степенью выраженности аутистических расстройств и разным их профилем, используют различную техническую базу, и для каждого существуют определённые показания к применению, условия использования, возможные и нежелательные сочетания с другими подходами.

4. Важным аспектом и одновременно предпосылкой социального взаимодействия является нарушенная при РАС способность понимать мотивы поведения, причины поступков и действий других людей, способность предвосхищать, предугадывать их действия и поведение, предполагать их возможные последствия и результаты. Без таких возможностей



ребёнка с РАС непредсказуемым, взаимодействие с ним может невольно индуцировать защитные реакции (включая страхи, агрессию, стереотипные формы поведения), что часто становится причиной тех или иных форм проблемного поведения и социальной дезадаптации.

Развитие способности к репрезентации психической жизни других людей происходит только параллельно с развитием социального взаимодействия и коммуникации. Это процесс постепенный, требующий постоянного учёта возможностей ребёнка с РАС на данный момент, особенностей его мотивационной сферы.

5. Особенности проблемного поведения ребёнка с РАС разнообразны: агрессия и аутоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные смех, плач, крик, различного рода стереотипии (двигательные, сенсорно-двигательные, речевые). Такие поведенческие проявления препятствуют развитию ребёнка, затрудняют (при резкой выраженности делают фактически невозможным) учебный процесс и само взаимодействие с другими людьми. Коррекция проблемного поведения не только один из важнейших разделов комплексной коррекции аутистических расстройств, но часто и в значительной степени условие работы по другим направлениям.

Коррекция проблем поведения должна начинаться в возможно более раннем возрасте (желательно не позднее 2-3 лет), что позволяет в части случаев смягчить поведенческие проблемы, а в некоторых случаях, возможно, и предупредить развитие некоторых из них.

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

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

8. Нарушения восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик ближе к основному нарушению (расстройствам функций тонического блока мозга). Соответственно, здесь могут использоваться методы и компенсации, и коррекции; чаще, чем при нарушениях более высокого уровня, возникает необходимость медикаментозной терапии. Из классических признаков РАС ближе всех к основному нарушению стереотипии компенсаторного и гиперкомпенсаторно-аутостимуляционного характера и, отчасти, кататонический вариант стереотипии.

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

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

Подготовка к определению стратегии образовательных мероприятий должна основываться



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

1.4. Характеристика возрастных особенностей детей с РАС от 5 до 7-8 лет

Психологические особенности, свойственные детям с аутизмом, проявляются в следующих сферах: поведение, эмоционально-волевая сфера, познавательная сфера, деятельность.

Многочисленные нарушения аффективной сферы влекут за собой серьезные поведенческие проблемы. Поведение детей с аутизмом крайне своеобразно. Им свойственны тревожность, стереотипность поведения, страхи, погруженность в себя. Эти состояния могут сочетаться с повышенной возбудимостью, расторможенностью; агрессией и самоагрессией; с негативной реакцией на любые изменения привычного образа жизни, в том числе на изменения пищи, одежды, маршрута прогулок. При этом ребенок не жалуется, не обращается за помощью к близким, а напротив, еще больше отгораживается от каких-либо контактов, прибегает к аутостимуляциям для устранения возникшего дискомфорта. Дети с аутизмом испытывают страх перед любыми изменениями в привычном для них образе жизни. Они могут быть непонятны окружающим.

Испытывая страх, зачастую не могут объяснить, что именно их пугает. Таких детей могут пугать объекты, издающие резкие звуки; возможны особые страхи, связанные с тактильной сверхчувствительностью.

Важной поведенческой особенностью является активный негативизм ребенка, выражающийся в отказе ребенка выполнять какие-либо действия совместно со взрослым, уход от ситуации обучения и произвольной организации. Проявления негативизма могут сопровождаться физическим сопротивлением, криком, агрессией и самоагрессией. В тех случаях, когда взрослые предъявляют к ребенку завышенные требования, у него возникает страх взаимодействия, разрушаются существующие формы общения. Мощным средством защиты от травмирующих впечатлений является аутостимуляция. Нужные впечатления достигаются чаще всего раздражением собственного тела: они способствуют сглаживанию неприятных впечатлений, идущих из внешнего мира. В угрожающей ситуации интенсивность аутостимуляций нарастает, она бывает настолько интенсивной, что может причинить физическую боль самому ребенку.

Острота поведенческих проблем варьируется в зависимости от степени выраженности аутизма. Это наиболее точно отражено в созданной О. С. Никольской, Е. Р. Баенской, М. М. Либлинг клинико-психологической классификации раннего детского аутизма, в которой выделены 4 группы детей. Основными критериями деления избраны характер и степень нарушений взаимодействия с внешней средой и тип самого аутизма.

У детей первой группы отмечается отрешенность от внешней среды, у второй – ее отвержение, у третьей – ее замещение, у четвертой – свертормозимость ребенка его средой.

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

Крайне своеобразным поведением отличаются дети первой группы. Они не проявляют даже малейшей инициативы в освоении окружающего мира и избегают



Установить зрительный контакт с таким ребенком практически невозможно, его взгляд постоянно ускользает. Как отмечают авторы, свое время дети проводят, бесцельно передвигаясь по комнате, лазая и карабкаясь по мебели, стоя перед окном, рассматривая движение за ним. При попытке взрослых вмешаться, остановить, удержать ребенка, добиться его внимания, может возникнуть дискомфорт, и, как реакция на него, – крик, агрессия и самоагрессия. Дети не фиксируют взгляд и не рассматривают ничего целенаправленно. Поведение детей первой группы является полевым и крайне монотонным. Ребенок двигается от предмета к предмету пассивно, будто притягиваясь то одним, то другим объектом без какой-либо цели и совершая различные действия, абсолютно не связанные между собой. Создается впечатление, что не ребенок обращает внимание на предмет, а предмет влечет его своей фактурой, цветом или звуком; не ребенок выбирает направление, в котором ему необходимо двигаться, а пространственная организация объектов заставляет ребенка передвигаться в определенном направлении. В большинстве случаев поведение такого ребенка легко предсказуемо, оно определяется не столько самими предметами и их свойствами, сколько их взаимным расположением в пространстве. Даже если предмет привлек внимание ребенка, моментально наступает пресыщение, и поэтому любые, даже самые кратковременные манипуляции отсутствуют. Для *детей первой группы* важно сохранение привычного уклада жизни, но они в наименьшей степени проявляют сопротивление его изменениям. Наибольший дискомфорт они испытывают при попытках взрослого изменить и направить их поведение. В таких ситуациях часто возникает агрессия и даже самоагрессия, которая может быть ярко выражена.

Установление эмоционального контакта с близкими у детей первой группы нарушено, однако они испытывают привязанность к родным и страдают от разлуки с ними. Они могут выразить просьбу, положив руку близкого взрослого на интересующий предмет, и это чаще всего является единственным способом выражения контакта с окружающим миром.

Поведенческие проблемы *детей второй группы* менее выражены и проявляются уже не как отрешенность от окружающего мира, а как стремление избежать контактов с ним. Характерной особенностью поведения детей этой группы является строгое соблюдение привычных для них условий жизни, включающих и окружающую обстановку, и привычные действия, и распорядок дня, и способы контакта с близкими людьми. Детям свойственна особая избирательность в одежде, пище, привязанность к определенным предметам, занятиям, многочисленные требования и запреты, а также строго фиксированные маршруты прогулок. Невыполнение этих требований взрослыми или попытки внести в них какие-либо изменения приводят к срыву в поведении ребенка. Особо остро эти проблемы проявляются в незнакомой ребенку обстановке и в присутствии незнакомых людей.

Дети второй группы в большей степени подвержены возникновению страхов, которые впоследствии прочно фиксируются ребенком. Сильный страх вызывает возможность малейших изменений в сложившемся жизненном стереотипе или возникновение неприятных сенсорных ощущений при ярком свете, резком звуке и др. Все это делает поведение ребенка крайне своеобразным: наличие многочисленных страхов препятствует проявлению активности ребенка. Случайно встретив взгляд другого человека, такой ребенок может отвернуться, закричать или закрыть лицо руками. Он стремится уйти от контакта с окружающим миром, избегая тем самым неприятных ощущений и связанного с ними дискомфорта.

Ребенок постоянно находится в рамках строго соблюдаемого жизненного стереотипа, от которого зависит его поведение. Близкого человека такие дети воспринимают как обязательное условие своей жизни. Они заставляют взрослого действовать только строго определенным способом, не отпускают его от себя, при этом испытывая постоянное чувство тревоги.

Важнейшей особенностью поведения *детей третьей группы* является конфликтность. Дети не способны уступить другому человеку или учесть его интересы, его точку зрения, и это крайне затрудняет общение с ними. Близкие отмечают, что ребенок стремится все делать назло. Он увлечен одними и теми же занятиями – долгое время ребенок может рисовать или



сюжет, говорить на одну и ту же тему. Содержание его интересов и фантазий часто связано со страшными, неприятными, асоциальными явлениями. Такие дети способны поставить цель и разработать определенную программу воздействия на среду и людей, но проблема в том, что эта программа не учитывает постоянно изменяющиеся условия внешнего мира.

Если ребенку не удастся определенным образом воздействовать на окружающих, это может привести к срыву в его поведении, к яркому проявлению негативизма. Такие дети часто смотрят в лицо того, с кем общаются, но в действительности их взгляд направлен «сквозь» человека. Семейное окружение является опорой для сохранения стабильности, но отношения с близкими складываются, как правило, очень трудно: ребенок стремится постоянно доминировать, не учитывая при этом интересы других людей.

В поведении *детей четвертой группы* отмечается скованность, нерешительность, что препятствует установлению контактов с окружающими. Они способны смотреть в лицо собеседнику, но контакт с ним носит прерывистый характер. Детям также свойственна чувствительность к перемене обстановки, отсутствует гибкость в поведении, но они стремятся действовать так, как их учат близкие взрослые. Все свои отношения с миром такие дети строят через взрослого человека. Среди всех аутичных детей только дети этой группы пытаются вступить в диалог с миром и людьми, но имеют значительные трудности в его организации.

Несмотря на выраженное разнообразие в психических и поведенческих проявлениях, дети с расстройствами аутистического спектра имеют общие особенности, характерные для эмоционально-волевой и познавательной сферы, межличностных отношений и личности в целом.

1.5. Планируемые результаты освоения Программы

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

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

<p>Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС с третьим уровнем тяжести аутистических расстройств (третий уровень аутистических расстройств является наиболее тяжёлым и, как правило, сочетается с интеллектуальными нарушениями умеренной (тяжёлой, глубокой) степени и выраженными нарушениями речевого развития)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) понимает обращенную речь на доступном уровне; 2) владеет элементарной речью (отдельные слова) и (или) обучен альтернативным формам общения; 3) владеет некоторыми конвенциональными формами общения (вербально и (или) невербально); 4) выражает желания социально приемлемым способом; 5) возможны элементарные формы взаимодействия с родителями (законными представителями), педагогическим работником и другими детьми; 6) выделяет себя на уровне узнавания по фотографии; 7) выделяет родителей (законных представителей) и знакомых педагогических работников; 8) различает своих и чужих; 9) поведение контролируемо в знакомой ситуации (на основе стереотипа поведения); 10) отработаны основы стереотипа учебного поведения; 11) участвует в групповых физкультурных занятиях и групповых играх с движением под музыку
---	--



	<p>руководством педагогических работников;</p> <p>12) может сличать цвета, основные геометрические формы;</p> <p>13) знает некоторые буквы;</p> <p>14) владеет простейшими видами графической деятельности (закрашивание, обводка);</p> <p>15) различает "большой - маленький", "один - много";</p> <p>16) выполняет физические упражнения по показу (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;</p> <p>17) выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута (под контролем педагогических работников);</p> <p>18) умеет одеваться и раздеваться по расписанию (в доступной форме);</p> <p>19) пользуется туалетом (с помощью);</p> <p>20) владеет навыками приёма пищи.</p>
<p>Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС со вторым уровнем тяжести аутистических расстройств (второй уровень тяжести аутистических расстройств может сочетаться с интеллектуальными нарушениями (различной, чаще лёгкой, иногда умеренной степени и нарушениями речевого развития)</p>	<p>1) владеет простыми формами речи (двух-трёхсложные предложения, простые вопросы) или (иногда) альтернативными формами общения;</p> <p>2) владеет конвенциональными формами общения (вербально и (или) невербально);</p> <p>3) может поддерживать элементарный диалог (чаще - формально);</p> <p>4) отвечает на вопросы в пределах ситуации общения;</p> <p>5) возможно ограниченное взаимодействие с родителями (законными представителями), педагогическим работником и другими детьми;</p> <p>6) выделяет себя, родителей (законных представителей), специалистов, которые с ним работают;</p> <p>7) различает людей по полу, возрасту;</p> <p>8) владеет поведением в учебной ситуации, но без возможностей гибкой адаптации;</p> <p>9) участие в групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы) под руководством педагогических работников;</p> <p>10) знает основные цвета и геометрические формы;</p> <p>11) знает буквы, владеет техникой чтения частично;</p> <p>12) может писать по обводке;</p> <p>13) различает "выше - ниже", "шире - уже";</p> <p>14) есть прямой счёт до 10;</p> <p>15) выполняет физические упражнения по показу и инструкции (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;</p> <p>16) выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем педагогических работников;</p> <p>17) имеет на уровне стереотипа представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;</p> <p>18) владеет основными навыками самообслуживания (одевается и раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду).</p>
<p>Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС с первым</p>	<p>2) инициирует общение (в связи с собственными нуждами);</p> <p>3) может поддерживать диалог (часто - формально);</p> <p>4) владеет конвенциональными формами общения с обращением;</p> <p>5) взаимодействует с педагогическими работниками</p>



<p>уровнем тяжести аутистических расстройств (первый уровень аутистических расстройств является сравнительно лёгким, часто сочетается с формальной сохранностью интеллекта и речи, хотя во многих случаях интеллектуальные и (или) речевые расстройства отмечаются</p>	<p>обучающей ситуации (ограниченно); 6) выделяет себя как субъекта (частично); 7) поведение контролируемо с элементами самоконтроля; 8) требуется поддержка в незнакомой и (или) неожиданной ситуации; 9) владеет поведением в учебной ситуации; 10) владеет социально-имитативной и ролевой игрой (в основном, формально); 11) владеет техникой чтения, понимает простые тексты; 12) владеет основами безотрывного письма (букв); 13) складывает и вычитает в пределах 5-10; 14) сформированы представления о своей семье, Отечестве; 15) знаком с основными явлениями окружающего мира; 16) выполняет физические упражнения по показу, инструкции и расписанию (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов; 17) выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем педагогических работников; 18) имеет представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами; 19) участвует в некоторых групповых подвижных играх с правилами; 20) владеет основными навыками самообслуживания (одевается или раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду); 21) принимает участие в уборке квартиры, приготовлении пищи; 22) умеет следовать расписанию (в адекватной форме) в учебной деятельности и в быту.</p>
--	---

Целевые ориентиры, представленные в Программе:

не подлежат непосредственной оценке;

не являются непосредственным основанием оценки как итогового, так и промежуточного уровня развития обучающихся с ОВЗ;

не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями обучающихся с ОВЗ;

не являются основой объективной оценки соответствия, установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки обучающихся;

не являются непосредственным основанием при оценке качества образования.

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

1.5.2. Промежуточные результаты

В ходе реализации программы ожидаются следующие промежуточные результаты:

Дети:

- Установление эмоционального контакта ребенка с логопедом.

- Выработка учебного стереотипа.

- Сформированность указательного жеста.



- Привлечение интереса к речевой деятельности.
- Формирование речевых навыков и умений, развитие понимания речи.
- Имитация серий основных движений.
- Имитация произносительных движений.
- Развитие вербальной коммуникации.

1.6. Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по Программе

Оценивание качества образовательной деятельности, осуществляемой Организацией по Программе, представляет собой важную составную часть данной образовательной деятельности, направленную на ее усовершенствование.

Концептуальные основания такой оценки определяются требованиями Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации"², а также Стандарта, в котором определены государственные гарантии качества образования.

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

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

Целевые ориентиры, представленные в рабочей программе:

не подлежат непосредственной оценке;

не являются непосредственным основанием оценки как итогового, так и промежуточного уровня развития обучающихся с ОВЗ;

не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями обучающихся с ОВЗ;

не являются основой объективной оценки соответствия, установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки обучающихся;

не являются непосредственным основанием при оценке качества образования.

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

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

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

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

- 1) поддерживает ценности развития и позитивной социализации ребенка раннего и дошкольного возраста с ОВЗ;
- 2) учитывает факт разнообразия путей развития ребенка с ОВЗ в условиях современного общества;
- 3) ориентирует систему дошкольного образования на поддержку вариативных организационных форм дошкольного образования для обучающихся с ОВЗ;
- 4) обеспечивает выбор методов и инструментов оценивания для семьи, образовательной организации и для педагогических работников Организации в соответствии:



разнообразия вариантов развития обучающихся с ОВЗ в дошкольном детстве;
разнообразия вариантов образовательной и коррекционно-реабилитационной среды;
разнообразия местных условий в разных регионах и муниципальных образованиях Российской Федерации;

5) представляет собой основу для развивающего управления программами дошкольного образования для обучающихся с ОВЗ на уровне Организации, учредителя, региона, страны, обеспечивая тем самым качество основных образовательных программ дошкольного образования в разных условиях их реализации в масштабах всей страны.

Программой предусмотрены следующие уровни системы оценки качества:

диагностика развития ребенка раннего и дошкольного возраста с ОВЗ, используемая как профессиональный инструмент педагогического работника с целью получения обратной связи от собственных педагогических действий и планирования дальнейшей индивидуальной работы с детьми с ОВЗ по Программе;

внутренняя оценка, самооценка Организации;

внешняя оценка Организации, в том числе независимая профессиональная и общественная оценка.

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

повышения качества реализации программы дошкольного образования;

реализации требований Стандарта к структуре, условиям и целевым ориентирам основной образовательной программы дошкольной организации;

обеспечения объективной экспертизы деятельности Организации в процессе оценки качества адаптированной программы дошкольного образования обучающихся с ОВЗ;

задания ориентиров педагогическим работникам в их профессиональной деятельности и перспектив развития самой Организации;

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

Система оценки качества дошкольного образования:

должна быть сфокусирована на оценивании психолого-педагогических и других условий реализации Программы в Организации в пяти образовательных областях, определенных Стандартом;

учитывает образовательные предпочтения и удовлетворенность дошкольным образованием со стороны семьи ребенка;

исключает использование оценки индивидуального развития ребенка в контексте оценки работы Организации;

исключает унификацию и поддерживает вариативность форм и методов дошкольного образования;

способствует открытости по отношению к ожиданиям ребенка с ОВЗ, семьи, педагогических работников, общества и государства;

включает как оценку педагогическими работниками Организации собственной работы, так и независимую профессиональную и общественную оценку условий образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации;

использует единые инструменты, оценивающие условия реализации программы в Организации, как для самоанализа, так и для внешнего оценивания.

II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

2.1. Диагностический модуль

Работа в рамках этого модуля направлена на выявление недостатков в психическом развитии, индивидуальных особенностей познавательной деятельности, речи, эмоционально-волевой сферы и особых образовательных потребностей обучающихся с РАС.



При проведении логопедического изучения детей с РАС нужно учитывать следующие диагностические критерии.

1. Нарушения коммуникации:

- проявление дискомфорта при любых контактах со средой;
- отсутствие комплекса оживления (на первом году жизни ребенка) во взаимодействии с матерью;
- особенности глазного контакта и мимики;
- симбиотические связи с матерью.

2. Нарушения речи:

- мутизм (полное или частичное отсутствие речи);
- эхолалии, речевые штампы, речевые стереотипии;
- отсутствие использования местоимений первого лица;
- развитие речи, опережающее динамику двигательной сферы (фраза до 3 лет);
- преобладание монологической речи и аутодиалогов.

3. Нарушения поведения:

- «полевое» поведение;
- немотивированная агрессия к окружающим;
- аутоагрессия;
- стереотипии (поведенческие и связанные с организацией пространства и быта).

На этапе *сбора анамнеза* логопед изучает историю развития ребенка, анамнестические данные, знакомится с работами и продуктивным творчеством ребенка, беседует с его близкими. Важно определить, как развивался ребенок с первых дней жизни. При этом огромное значение имеют сведения, полученные от родителей, в первую очередь от матери.

Целью этапа *определения уровня нарушений эмоционально-волевой сферы* (вариант раннего детского аутизма по О.С.Никольской) является определение типа аутистического дизонтогенеза ребенка. Это достигается с помощью наблюдения за поведением и спонтанной деятельностью ребенка, что позволяет на начальном уровне оценить возможные нарушения эмоционально-волевой сферы. Затем в зависимости от демонстрируемых возможностей ребенка специалист может строить дальнейшее изучение его уже в результате установления контакта и организации взаимодействия с ним.

Наблюдение за ребенком осуществляется с первого момента его появления в кабинете логопеда. Оно позволяет определить многие специфические характеристики аутичного ребенка.

Основной задачей второго этапа изучения аутичных детей является определение типа аутистического дизонтогенеза с помощью установления адекватно-возможных отношений между ребенком и взрослым. Адекватность контакта зависит от степени нарушения аффективной сферы ребенка. Формой организации взаимодействия может стать произвольная деятельность ребенка и подключение к ней взрослого. При соответствующем уровне развития ребенка такая совместная деятельность может перерасти в игру. В том случае, если совместную игру не удастся сформировать, специалист организует пространство кабинета таким образом, чтобы с помощью предъявляемых ребенку предметов по возможности руководить его поведением и деятельностью.

С другой стороны, изучение процесса развития игровой деятельности ребенка также позволит выявить нарушения его аффективной сферы.

Оценивая особенности эмоционально-волевой и коммуникативно-потребностной сфер аутичного ребенка, следует опираться на основные критерии аутистического дизонтогенеза, выделенные в классификации О.С. Никольской.

Первый тип аутистического дизонтогенеза (уровень полевой реактивности):

- повышенная отрешенность от окружающего мира, отказ от любых контактов;



- выраженная пассивность к сенсорным раздражителям (вложенный в руку ребенка предмет или игрушка выпадает из нее);
- отсутствие зрительного контакта (взгляд не фиксируется на собеседнике, а плавно ускользает);
- наличие «полевого» поведения;
- мутизм, отсутствие потребности в вербальных контактах любого характера;
- проявление вычурности двигательных поз.

Второй тип аутистического дизонтогенеза (уровень стереотипов):

- выраженная чувствительность к воздействиям окружающей среды (силе голоса, света, температуре, прикосновениям);
- активное отвержение мира в виде аутостимуляций;
- обилие моторных стереотипии;
- наличие речевых штампов, эхохалий, речевых стереотипии; проявление требовательности к организации стереотипной среды обитания (проявляется в особой избирательности в еде, в ношении только какого-то одного вида одежды, в пользовании только какими-то отдельными предметами и т.д.);
- наличие страхов;
- автономная игра.

Третий тип аутистического дизонтогенеза (уровень экспансии):

- проявление выраженной конфликтности поведения;
- быстрая пресыщаемость в любой деятельности;
- выраженная избирательность в контактах;
- наличие немотивированных страхов;
- безадресная речь, не направленная на собеседника;
- отсутствие использования местоимений первого лица;
- взгляд «сквозь» человека.

Четвертый тип аутистического дизонтогенеза {уровень эмоционального контроля):

- проявление сензитивности и повышенной ранимости в контактах;
- потребность в положительной оценке и эмпатической поддержке;
- симбиотическая связь с близкими (с матерью);
- речь может носить затухающий характер;
- визуальный контакт не постоянен, имеет прерывистый характер.

В процессе изучения уровней эмоциональной регуляции ребенка специалисту необходимо внимательно отслеживать усиление аутистических признаков (расширение вариантов аутостимуляций, усиление избирательности контакта, полный отказ от него, возникновение страхов, агрессии, самоагрессии) при его вступлении в контакт с ребенком.

На этапе *изучения особенностей познавательной сферы* аутичных детей решаются задачи:

- выявление уровня знаний и навыков детей;
- определение программ обучения, адекватных их возможностям.

Следует помнить, что не все категории аутичных детей смогут пройти все три этапа диагностической процедуры за один прием. Дети первой и второй групп (по О.С. Никольской) не проявляют себя так, чтобы было возможно изучение их экспериментально-познавательных процессов. В силу этих обстоятельств третий этап диагностики этих детей растягивается на некоторое продолжительное время, когда им приходится несколько раз приходить к специалисту для продолжения исследования.

В целом процедура диагностического обследования речевой деятельности ребенка должна возникнуть естественно, плавно перейдя из стадии установления контакта с ребенком в игру с ним .



Демьянчук Л.Н., Демьянчук Р.В., Иванов Е.С. отметили, что качество и своевременность диагностики во многом определяют возможности коррекции проявлений аутизм. В качестве обязательных выступают следующие требования к ее организации:

- диагностика должна быть ранней (начинающейся с первого дня пребывания ребенка в учреждении),
- комплексной т.е. включающей в себя участие специалистов разного профиля (психиатров, невропатологов, психологов, нейропсихологов, педагогов, логопедов и физиологов) и родителей, использование разных методов.
- динамической т.е. направленной не на скорейшее установление окончательного диагноза, а не его планомерное уточнение с учетом особенностей онтогенетического развития ребенка, степени адаптации и коррекционной работы.

Основные задачи:

1. Уточнение диагноза.
2. Уточнение индивидуального образовательного маршрута.
3. Уточнение коррекционно-развивающей программы.

Основные методы:

1. Формирующий педагогический эксперимент.
2. Другие методы с учетом необходимости.

Результат: реализация оптимизированного индивидуально-ориентированного подхода к обучению, воспитанию и коррекции ребенка с аутистическим расстройством.

Логопеду для построения коррекционной работы с ребенком важно знать, что часто синдром раннего детского аутизма путают с другими нарушениями развития, т.к. внешняя симптоматика похожа. Чаще всего это следующие нарушения (по данным К.С. Лебединской).

Дифференциация с невропатией.

Сходство с 4-й группой раннего детского аутизма проявляется в слабости физического тонуса, пресыщаемости, сенсоаффективной гиперестезии, чувствительности к перемене обстановки, нередкой тормозимости и ранимости в контактах, неустойчивости настроения, явлениях вегетативной дистонии, а также наличии двигательных стереотипий. Различие: при невропатии имеется стремление к контактам, двигательные стереотипии носят характер тиков; отрицательное отношение к перемене обстановки возникает обычно в объективно неблагоприятной ситуации; имеется способность имитации, отсутствуют типичные для раннего детского аутизма особенности моторики, речи, восприятия.

Дифференциация с остаточными явлениями раннего органического поражения ЦНС.

Сходство со 2-й группой раннего детского аутизма проявляется в психомоторной расторможенности, импульсивности, негативизме, нарушениях внимания, наличии судорожных припадков. Сходство с 3-й группой раннего детского аутизма – в агрессивности, патологии влечений, склонности (при гидроцефалии) к рассуждению, речевым штампам. Сходство с 4-й группой раннего детского аутизма – в истощаемости, явлениях вегетативной дистонии. Различие: при церебрально-органической резидуальной патологии сохранено стремление к контакту, в расторможенности движений отсутствуют компоненты манерности, вычурности, в речи нет неологизмов, отставленных эхолоалии. Следует, однако, отметить, что ряд из этих дифференциально-диагностических различий не может быть использован при органических формах РДА, характеризующихся сочетанием аутистической и церебрально-органической симптоматикой.

Дифференциация с гебоидной психопатией.

Как известно, эта аномалия формирования личностной сферы характеризуется сочетанием выраженной патологии влечений, нередко носящих первазивный характер, с эмоциональной холодностью. Ее сходство с 3-й группой раннего детского аутизма – в патологии влечений, слабости привязанностей, нередко враждебности к близким. Различия: при гебоидной психопатии



сохраняются общительность, возможность диалога, отсутствуют типичные для раннего детского аутизма стереотипии, особенности восприятия, моторики.

Дифференциация с умственной отсталостью и ЗПР.

В этих случаях альтернативный подход неправомерен. При тяжелых формах аутизма, осложненных (либо обусловленных) церебрально-органической недостаточностью, может формироваться и умственная отсталость. Кроме того, в неблагоприятных условиях среды интеллектуальное недоразвитие аутичного ребенка может быть обусловлено «наложением на его аутистическую самоизоляцию явлений социальной депривации. При этих двух вариантах речь идет о так называемом «олигофреническом плюсе». Но относительно часты и случаи, когда постановка вопроса о дифференциации аутизма с умственной отсталостью и ЗПР правомерна. Это те достаточно многочисленные наблюдения, когда ошибочное впечатление умственной отсталости и ЗПР создается самими аутистическими особенностями поведения и деятельности. Сходство со 2-й группой раннего детского аутизма проявляется в трудностях привлечения внимания, сложностях обучения бытовым навыкам, в манипулятивности игры, неразвернутости речи, задержке в развитии тонкой моторики. Сходство с 4-й группой ранний детский аутизм – в пассивности, безынициативности, бедности речи, слабости психической активности. Различие: при умственной отсталости и церебрально-органической ЗПР сохраняются зрительный контакт, стремление к общению вообще; витальные потребности нередко усилены. Отсутствуют типичные для аутизма особенности речи, интерес к знаку, эмоциональная хрупкость. Нет явной разницы интеллектуальной продуктивности в привычной среде и вне ее.

Дифференциация с органической деменцией.

Сходство с 1-й группой раннего детского аутизма проявляется в распаде целенаправленной деятельности с потерей речи, навыков, появлением полевого поведения, а также двигательных стереотипий; возникновении патологии после инфекции, травмы ЦНС. Различие: при органической деменции – отсутствуют грубые нарушения контакта, чаще резко усилены витальные потребности, распад речи – чаще по типу афазии, двигательные стереотипии – чаще по типу органических персевераций; типично появление неврологической симптоматики.

Частный случай – дифференциация 2-й группы раннего детского аутизма с синдромом Ретта, связанным с прогрессирующим дегенеративным заболеванием ЦНС неясного, предположительно генетического происхождения и встречающимся только у девочек. Сходство – в двигательных стереотипиях, распаде приобретенных навыков, игры, контактов (в том числе – визуального), в речи – проявлении эхололий, инверсии местоимений. Различие: при синдроме Ретта наблюдается особость стереотипных движений руками: «моющие», «заламывающие», как правило – по средней линии; профессионирование атаксии и апраксии туловища и походки, большая частота и полиморфизм судорожных припадков, бруксизм (скрип зубами), эпизодические приступы учащенного дыхания, а также замедленного роста головы и конечностей.

Дифференциация с первичными нарушениями речи (сенсорной и моторной алалией, дизартрией).

Сходство этих нарушений речи с 1-й и 2-й группой раннего детского аутизма – в «непонимании» речи окружающих, невыполнении словесных инструкций, отсутствии речи; с 4-й группой раннего детского аутизма – в невнятности произношения, частых запинках. Различие: при органическом недоразвитии речи – сохранность невербальных коммуникаций (жестов, мимики), зрительного контакта, наличие возгласов с целью привлечь внимание; отсутствие разницы в «понимании» речи и внятности произношения в аффективно индифферентных или значимых для ребенка ситуациях, «прорывов» в аффекте слов иди фраз, а также эффективность логопедического вмешательства.

Дифференциация с глухотой.



Внешнее сходство глухоты с 1-й и 2-й группами раннего детского аутизма – в отсутствии отклика на обращение, оборачивания на источник звука. Различие: в данных объективной аудиометрии; при глухоте – отсутствии реакции на звук, голос и в аффективно значимой ситуации, отсутствии слежения за движениями губ собеседника.

Дифференциация с детским церебральным параличом (ДЦП).

Сходство со 2-й, реже с 4-й группой раннего детского аутизма в наличии мышечного гипо- и гипертонуса, запаздыванием формирования моторики, нарушениях плавности, синхронизации движений (в том числе – мимических), их силы, точности; двигательных стереотипиях, дизартрических расстройств; нарушениях моторных действий с предметами, в том числе – в игре; наличие симбиотической связи с матерью; психической тормозимости, страхов, боязни нового; отставании в психическом развитии, а также нередкости вторичных аутистических проявлений. Различие: для ДЦП характерны отсутствие эффекта от кратковременного массажа; нарастание затруднений в движениях и речи по мере усиления аффективного к ним отношения; отсутствие вычурности, манерности движений. В симбиозе с матерью больше выступает компонент физической зависимости; при разлуке с ней – психические нарушения «органического» круга (усиление гипертензионного синдрома, саливации, гиперкинеза). Сохранен визуальный контакт. Страхи преимущественно адекватно замкнуты на физическую беспомощность. Психическая тормозимость связана с реальными трудностями, выраженными церебралестическими явлениями. Нарушения эмоционального развития - чаще по типу «органического инфантилизма»; сочетании недостаточной дифференцированности эмоций с их определенной инертностью и монотонностью. Часто наблюдаются черты эгоцентризма, обусловленного гиперопекой. Характерна постепенность формирования аутистических черт именно как вторичных, обусловленных псевдокомпенсаторным уходом от реальных трудностей. Большое значение имеет массивность и специфика неврологической симптоматики.

2.2. Коррекционно-развивающий модуль

Коррекционно-развивающий модуль включает следующие направления:

- коррекция недостатков и развитие двигательных навыков и психомоторики;
- предупреждение и преодоление недостатков в эмоционально-личностной, волевой и поведенческой сферах;
- развитие коммуникативной деятельности;
- преодоление речевого недоразвития и формирование языковых средств и связной речи;
- подготовка к обучению грамоте, предупреждение нарушений чтения и письма;
- коррекция недостатков и развитие сенсорных функций, всех видов восприятия и формирование эталонных представлений;
- коррекция недостатков и развитие всех свойств внимания и произвольной регуляции;
- коррекция недостатков и развитие зрительной и слухоречевой памяти;
- коррекция недостатков и развитие мыслительной деятельности на уровне наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления;
- формирование пространственных и временных представлений;
- развитие предметной и игровой деятельности;
- формирование предпосылок к учебной деятельности во всех структурных компонентах;
- стимуляция познавательной и творческой активности.

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

коррекционная работа по смягчению ключевых симптомов аутизма (качественные нарушения коммуникации и социального взаимодействия, а также ограниченные, стереотипные и повторяющиеся паттерны интересов, поведения и видов деятельности);



освоение содержания программ в традиционных образовательных областях (социально-коммуникативном, познавательном, речевом, художественно-эстетическом и физическом развитии).

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

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

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

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

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

Задачи познавательного развития:

1. Формирование первичных представлений об объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира: представлений о форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях:

развитие невербальных предпосылок интеллекта с использованием соотнесения и различения предметов, предметов и их изображений, по признакам формы, цвета, размера с целью формирования первичных представлений о форме, цвете, размере (как подготовка к восприятию целостного зрительного образа);

соотнесение количества (больше - меньше - равно);

соотнесение пространственных характеристик (шире - уже, длиннее - короче, выше - ниже);

различные варианты ранжирования;

начальные этапы знакомства с элементарными математическими представлениями (количество, число, часть и целое);

сличение звуков по высоте, силе, тембру, ритму и темпу звучания;

сличение различных материалов по фактуре и другим характеристикам;

формирование первичных представлений о пространстве и времени; движении и покое;

формирование представлений о причинно-следственных связях.



2. Развитие интересов обучающихся, любознательности и познавательной мотивации. Формирование познавательных действий:

формирование и расширение спектра интересов на основе мотивации, адекватной уровню развития ребёнка с РАС;

определение спектра, направленности познавательных действий (с учётом уровня аффективного, когнитивного, речевого, коммуникативного развития ребёнка);

коррекция развития любознательности при РАС, так как спонтанно её уровень снижен и (или) искажён, то есть, как правило, находится в русле особых интересов ребёнка с аутизмом.

3. Развитие воображения и творческой активности; возможно несколько вариантов:

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

на основе произвольного подражания нарабатывается гибкость реакции, способность приспосабливать её к определённым конкретным условиям;

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

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

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

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

формирования представлений, означенных в этом пункте, полностью зависит от успешности работы по способности выделять себя из окружающего на различных уровнях, от возможности сформировать представления о перечисленных категориях (малая Родина, Отечество, традиции, праздники) и степени формальности этих представлений;

конкретизация представлений, обозначенных в этом пункте, возможна только в рамках индивидуальной программы развития (достижимо не для всех обучающихся с РАС).

Целевые установки по художественно-эстетическому развитию предусматривают:

развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы;

становление эстетического отношения к окружающему миру;

формирование элементарных представлений о видах искусства;

восприятие музыки, художественной литературы, фольклора;

стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений;

реализация самостоятельной творческой деятельности обучающихся (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной).

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



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

В образовательной области "физическое развитие" реализуются следующие целевые установки: развитие двигательной активности, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость; проведение занятий, способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не наносящим ущерба организму, выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны); формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере; становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек). Первые две задачи очень важны не только для физического развития ребёнка с аутизмом, но также являются вспомогательным фактором для коррекции аутистических расстройств. Занятия физкультурой, контролируемая двигательная активность являются важным средством профилактики, контроля и снижения гиперактивности. Основная особенность - выполнение упражнений по подражанию движениям педагогического работника и по словесной инструкции. Третья и четвёртая задачи доступны далеко не всем детям с аутизмом и не являются первоначально важными. Развитие представлений о здоровом образе жизни и связанными с ним нормами и правилами возможны не во всех случаях и сначала только через формирование соответствующих стереотипов, привычек с последующим осмыслением на доступном ребёнку уровне. Таким образом, на основном этапе дошкольного образования обучающихся с аутизмом основной задачей является продолжение начатой на предыдущих этапах коррекционно-развивающей работы с проблемами, обусловленными основными трудностями (прежде всего, социально-коммуникативными и речевыми), связанными с аутизмом.

Коррекция нарушений речевого развития

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

Направления работы, охватывающий весь спектр нарушений РАС:

1. Формирование импрессивной речи:



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

2. Обучение экспрессивной речи:

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

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

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

4. Развитие речевого творчества:

преодоление искажённых форм речевого творчества (стереотипные игры со словом, неологизмы);
конкретной (и далеко не всегда достижимой не только в дошкольном возрасте, но и позднее) задачей в развитии речевого творчества при РАС является формирование спонтанного речевого высказывания, спонтанной речи.

Развитие навыков альтернативной коммуникации

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

Решение о целесообразности обучения ребенка с РАС способам альтернативной коммуникации должно приниматься индивидуально в каждом случае на основании результатов комплексной диагностики.



На основном этапе - работа по речевому развитию, начатая в предыдущих этапах, продолжается, частично перекрываясь, но уже в условиях группы (если это доступно ребёнку).

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

Пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с РАС.

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

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

Задачи подготовки к школе можно разделить на:

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

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

Формирование социально-коммуникативных функций у обучающихся с аутизмом в пропедевтическом периоде дошкольного образования:

1. Идеальный вариант развития социально-коммуникативных навыков - когда ребёнок способен к



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

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

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

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

5. Таким образом, в ходе пропедевтического этапа **в социально-коммуникативном развитии:** *следует развивать потребность в общении;*

развивать адекватные возможностям ребёнка формы коммуникации, прежде всего - устную речь (в случае необходимости альтернативные и дополнительные формы коммуникации);

учить понимать фронтальные инструкции;

устанавливать и поддерживать контакт и взаимодействие с обучающимися и педагогическими работниками на уроках и во внеурочное время;

соблюдать регламент поведения в школе.

Организационные проблемы перехода ребёнка с аутизмом к обучению в школе:

1. Основная задача этого аспекта пропедевтического периода - адаптировать ребёнка с РАС к укладу школьной жизни, организации учебного процесса, что предполагает соблюдение следующих требований школьной жизни:

выдерживать урок продолжительностью 30-40 минут, сохраняя достаточный уровень работоспособности;

спокойно относиться к чередованию уроков и перемен (что с учётом стереотипности обучающихся с аутизмом не всегда легко);

правильно реагировать на звонки (возможна гиперсензитивность) и контроль времени;

уметь правильно (хотя бы не асоциально) вести себя в различных школьных ситуациях (на переменах, в столовой, в библиотеке, на прогулках).

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

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

3. В рамках прикладного анализа поведения отработка стереотипа учебного поведения на индивидуальных занятиях проводится с самого начала коррекционной работы, и продолжается столько времени, сколько необходимо. В пропедевтическом периоде мы фактически должны распространить "учебный стереотип" на весь уклад школьной жизни, для чего (вне зависимости от избранного методического подхода) следует с самого начала планировать подготовку к школе так же, как организована поурочная система, но с некоторыми отличиями: индивидуально подбирается оптимальное для занятий время дня (лучше всего - утро, как в школе); обучение проводится в определенном постоянном месте, организованном таким образом, чтобы



ребёнка ничего не отвлекало от учебного процесса (ограниченное пространство, отсутствие отвлекающих раздражителей); по мере возможности эти ограничения постепенно смягчаются или даже снимаются, и условия проведения занятий приближаются к тем, которые существуют в современных школах;

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

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

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

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

с целью профилактики пресыщения следует чередовать виды деятельности;

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

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

Навыки самообслуживания и бытовые навыки, необходимые ребёнку с аутизмом к началу обучения в школе.

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

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

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

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

Обучение обучающихся с РАС чтению

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



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

4. Буквы не следует изучать в алфавитном порядке. При работе с неговорящими детьми нужно начинать с изучения букв, обозначающих звуки, которые мы стараемся вызвать при формировании экспрессивной речи. Не исключено, что экспрессивную речь сформировать не удастся, но выученные буквы (в дальнейшем - слоги) станут предпосылкой для узнавания слов в рамках так называемого "глобального чтения", для использования письменных табличек в целях элементарной коммуникации (обозначать своё желание, согласие или несогласие с ситуацией).

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

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

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

8. При РАС понимание прочитанного дается, как правило, с трудом и часто требует длительного обучения. Необходимо ещё раз подчеркнуть, что специфика обучения чтению при РАС состоит в том, что предъявляемый для чтения материал должен быть близок и понятен ребенку во всех отношениях: когнитивно, эмоционально, социально. Текст должен быть небольшим и простым. Какова бы ни была техника чтения, нужно ясно убедиться, что оно не формальное, что ребенок понимает смысл прочитанного; во всяком случае, к этому необходимо стремиться.

При обучении чтению большинства обучающихся РАС не следует использовать сказки, пословицы, поговорки, нужно избегать скрытого смысла, неоднозначности; эта сторона чтения требует длительной работы, которую следует продолжать в школе.

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

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

11. При обучении чтению обучающихся с аутизмом очень важно найти мотивацию, адекватную возможностям ребёнка, в этом случае разрыв между техникой



легче предупредить, а если он возник, то проще его устранить.

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

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

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

Обучению обучающихся с РАС письму

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

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

3. Прежде всего, необходимо провести подготовительную работу, которая заключается в том, чтобы: определить уровень психофизиологической готовности ребенка к обучению письму; научить ребенка соблюдению гигиенических требований, необходимых при обучении графическим навыкам;

провести подготовительную работу непосредственно с простыми графическими навыками (штриховка, обводка, дорисовка);

провести работу по развитию пространственных представлений, зрительно-моторной координации.

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

5. Крайне важны задания по развитию пространственных представлений



координации. Эти задания включают в себя развитие ориентировки на плоскости стола (право, лево, вверх, вниз, посередине), затем - на большом листе бумаги и, постепенно переходя на лист тетради и осваивая понятия строчка, верхняя линейка, нижняя линейка, над верхней линейкой, под нижней линейкой. Этот период может быть достаточно длительным, так как без усвоения пространственных представлений переходить к написанию букв нельзя.

Когда мы переходим к обучению написанию букв, период использования "копировального метода" должен быть максимально коротким в связи с двумя моментами: при копировании ребенок делает это, как правило, неосознанно; кроме того, он привыкает к облегченному варианту написания, что при РАС очень легко закрепляется как стереотип. В связи с этим нельзя использовать прописи, где много внимания уделяется обводке букв, слогов, слов (это касается обучающихся крайне стереотипных, но если у ребенка серьезные проблемы с тонкой моторикой и зрительно-пространственной ориентации, то период обводки нужно увеличить). Часто педагогические работники и родители (законные представители) при обучении письму поддерживают кисть и (или) предплечье ребенка, и, в результате, обучающиеся с большим трудом обучаются самостоятельному письму (а некоторые так и "пишут" только с поддержкой). Недопустимы большие по объему задания, так как длительная работа, смысл которой ребенку не до конца ясен (или совсем неясен), легко провоцирует развитие негативизма к ней. В большинстве случаев не следует обучать письму печатными буквами, так как переход к традиционной письменной графике (и, тем более, к безотрывному письму) будет значительно осложнен.

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

обводка по полному тонкому контуру (кратковременно),

обводка по частому пунктиру (кратковременно),

обводка по редким точкам (более длительный период),

обозначение точки "старта" написания буквы (более длительный период),

самостоятельное написание буквы, слога, слова (основной вид деятельности).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

шестая группа: строчные буквы с элементами под строкой: "р", "ф"



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

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

Первая группа. Заглавные буквы, при написании которых ведущим является круговое движение "С", "О".

Вторая группа. Заглавные буквы, при написании которых ведущим является движение "сверху вниз": "И", "И", "Ц", "Ш", "Щ".

Третья группа. Заглавные буквы, при написании которых ведущим является движение "сверху вниз" с "шапочкой" (горизонтальный элемент в верхней части буквы, который пишется с отрывом): "Г", "Р", "П", "Т", "Б".

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

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

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

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

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

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

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

Коррекция проблем поведения.

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

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

1. Определение проблемного поведения в терминах поведенческой терапии;
2. Фиксация проблемного поведения: установление эмпирической связи данного поведения с предшествующими и последующими событиями;
3. Определение функции проблемного поведения (обобщённо их две - избегание неприятного и получение желаемого, но каждая включает несколько вариантов);
4. Общий подход: предотвращать ситуации, в которых может возникнуть проблемное поведение; учить ребёнка адекватным способам выражать своё желание изменить ситуацию; не поощрять проявления проблемного поведения, если оно всё же возникло (ребёнок не должен избежать неприятной ситуации с помощью, например, агрессии или крика);
5. Коррекция проблем поведения. Конкретные решения подбираются индивидуально, чаще всего используются:



подкрепление поведения несовместимого с проблемным или отсутствия проблемного поведения; лишение подкрепления;

"тайм-аут" - ребёнок немедленно, до окончания эпизода выводится из ситуации, в которой возникло проблемное поведение; нельзя использовать, если функцией проблемного поведения было избегание неприятной ситуации;

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

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

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

Вопросом коррекции стереотипии специально занимается только прикладной анализ поведения.

Коррекция и развитие эмоциональной сферы.

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

формирование способности выделять и адекватно оценивать внешние признаки эмоционального состояния других людей, использовать эти признаки как предикторы их поведения;

развитие способности к использованию в качестве эмоциональной значимой оценки собственного поведения и поведения других людей социально принятых критериев;

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

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

Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам. Достижение главной цели комплексного сопровождения обучающихся с РАС

(способность к самостоятельной и независимой жизни) невозможно, если ребёнок не будет уметь себя обслуживать: одеваться и раздеваться, чистить зубы, есть, умываться, пользоваться туалетом и совершать другие гигиенические процедуры, выполнять простейшие бытовые навыки. Всё это необходимо начинать осваивать в дошкольном возрасте.

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

Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности.

При РАС когнитивные нарушения по своей природе, структуре и динамике не совпадают с таковыми при умственной отсталости, их оценка основывается на несколько иных критериях и требует специальных знаний и большой осторожности.

Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности



комплексного сопровождения обучающихся с РАС. Этот раздел работы имеет большое диагностическое значение, так как полученные результаты могут прояснить природу и содержание имеющихся когнитивных нарушений, способствовать оптимальному выбору стратегии комплексного сопровождения.

Независимо от оценки когнитивной сферы ребенка с РАС, прикладной анализ поведения предлагает отрабатывать, в первую очередь, такие простейшие операции как соотнесение и различение.

Используются следующие виды заданий:

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

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

Основной этап дошкольного образования обучающихся с РАС.

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

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

способность различать своих и чужих, членов семьи, знакомых педагогических работников;

способность выделять себя как физический объект, называть и (или) показывать части тела, лица, отмечая их принадлежность ("мой нос", "моя рука");

способность выделять объекты окружающего мира, различать других людей (членов семьи, знакомых педагогических работников; мужчин и женщин; людей разного возраста); дифференцировать других обучающихся; выделять себя как субъекта.

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

формирование предпосылок общения через обучение: адекватно просить о желаемом (словом или невербально); через совместную деятельность с педагогическим работником (игра, бытовые проблемы, самообслуживание), в дальнейшем - с детьми под контролем педагогического работника; далее - самостоятельно;

взаимодействие с педагогическим работником: выполнение простых инструкций, произвольное подражание;

реципрокное диадическое взаимодействие со педагогическим работником как предпосылка совместной деятельности, включая игровую;

установление взаимодействия с другими детьми в рамках диадического взаимодействия или взаимодействия в малой группе (при содействии и под контролем педагогических работников);

развитие игры (игра "с правилами", социально-имитативная, сюжетная, ролевая игра) с целью коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного развития ребенка;

использование конвенциональных форм общения, начиная с простейших форм ("Пока!!", "Привет!!")



и переходя постепенно к более развитым ("Здравствуйте!", "До свидания!") и использованию обращения и, по возможности, взгляда в глаза человеку, к которому ребёнок обращается ("Здравствуйте, Мария Ивановна!", "До свидания, Павел Петрович!").

3. Формирование готовности к совместной деятельности с другими обучающимися:

формирование толерантного (в дальнейшем дифференцированного, доброжелательного) отношения к другим детям;

формирование способности устанавливать и поддерживать контакт;

целью коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного развития - игра (социально-имитативная, "с правилами", сюжетная, ролевая);

возможность совместных учебных занятий.

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

введение правил безопасного поведения на основе отработки стереотипа, на основе эмоционального контакта с педагогическим работником;

осмысление отработанных стереотипов по мере возможностей ребёнка.

5. Становление самостоятельности:

продолжение обучения использованию расписаний;

постепенное расширение сферы применения расписаний, переход к более абстрактным формам расписаний;

постепенное замещение декларативных форм запоминания - процедурными: не механическое запоминание, а усвоение функциональной, логической связи событий;

переход к более общим формам расписаний, наработка гибкости в планировании и поведении.

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

умение эмоционально выделять людей, то есть развивать уровень базальной аффективной коммуникации - умение воспринимать знаки эмоциональной жизни других людей, различать эти знаки, правильно оценивать их и адекватно на них реагировать;

формирование чувства привязанности к близким, эмоционального контакта с ними и с другими людьми;

формирование предпосылок осмысления собственных аффективных переживаний и эмоциональной жизни других людей;

развитие способности к сопереживанию и эмоциональной отзывчивости (на основе эмоционального контакта, в ходе совместного опыта различного характера - бытовая деятельность, игра, впечатления от природы, искусства).

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

формирование позитивного отношения к своим действиям в русле особого интереса через эмоциональное заражение, по инструкции на основе эмоционального контакта и (или) адекватных видов подкрепления;

расширение (по возможности) спектра мотивирующих факторов;

формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества на основе мотивации, адекватной уровню развития ребёнка и ситуации.

8. Развитие целенаправленности и саморегуляции собственных действий:

формирование целенаправленности на основе особого интереса и (или) адекватного подкрепления;

обучение основам саморегуляции (возможно только при соответствующем уровне самосознания).

9. Усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности.

Формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу обучающихся и педагогических работников в Организации:

обучение формальному следованию правилам поведения, соответствующим нормам и ценностям, принятым в обществе, на основе поведенческого стереотипа;



смысловое насыщение формально усвоенных правил поведения, соответствующих нормам и ценностям, принятым в обществе, по мере формирования представлений о семье, обществе, морали, нравственности.

10. Формирование способности к спонтанному и произвольному общению:

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

Пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с РАС.

В пропедевтическом периоде дошкольного образования эта работа должна обеспечить такой результат, чтобы поведенческие проблемы ребенка с аутизмом не могли существенно влиять на возможность его пребывания в коллективе, на процесс обучения.

Виды проблемного поведения в разной степени устойчивы к лечебно-коррекционным воздействиям, что связано со многими причинами, в том числе, с особенностями их генеза.

Такие виды проблемного поведения, как агрессия и самоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные крики, плач, смех, негативизм либо относятся к искаженным формам реакции ребёнка на те или иные ситуации, либо возникают вследствие эндогенных причин. В первом случае принципиально возможна и предпочтительна психолого-педагогическая коррекция (при необходимости используется медикаментозная поддержка); во втором случае медикаментозное лечение - на первом плане, но в сочетании с психолого-педагогическими методами; возможны случаи смешанного генеза. Конкретные решения всегда индивидуальны.

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

2.3. Социально-педагогический модуль

Социально-педагогический модуль ориентирован на работу с родителями (законными представителями) и разработку вопросов преемственности в работе педагогических работников образовательных организаций.

Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями дошкольников с РАС:

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

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

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



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

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

а) демонстрировать выраженную негативную эмоциональную реакцию (гнев, крик) на поведение ребёнка;

б) допускать, чтобы ребёнок получил желаемое, используя неадекватные способы (в таком случае мы будем подкреплять его проблемное поведение).

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

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

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

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

приоритет принадлежит интересам ребёнка с аутизмом;

основные решения, касающиеся комплексного сопровождения, принимают родители (законные представители);

организация обеспечивает разработку и реализацию АОП ДО, релевантной особенностям ребёнка.

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

11. Важно повышать уровень компетентности родителей (законных представителей) в вопросах диагностики РАС и их коррекции, но учитывать при этом, что информации по проблеме очень много, качество её разное, очень многие родители (законные представители) в результате нуждаются, прежде всего, в том, чтобы разобраться в достоверности почерпнутых в литературе или в интернете сведений, чтобы понять, что подходит или не подходит



подчёркивать индивидуализированный характер сопровождения, разъяснять невозможность "чудесного исцеления", необходимость постоянной и длительной работы и, одновременно, подчёркивать каждый новый успех, каждое достижение ребенка.

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

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

3.ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

3.1. Организация развивающей предметно-пространственной среды

РППС в соответствии со Стандратом, ППРОС Организации обеспечивает и гарантирует:

охрану и укрепление физического и психического здоровья и эмоционального благополучия обучающихся с ОВЗ, проявление уважения к их человеческому достоинству, чувствам и потребностям, формирование и поддержку положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях, в том числе при взаимодействии обучающихся друг с другом и в коллективной работе;

максимальную реализацию образовательного потенциала пространства Организации, группы и прилегающих территорий, приспособленных для реализации образовательной программы, а также материалов, оборудования и инвентаря для развития обучающихся дошкольного возраста с ОВЗ в соответствии с потребностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, возможностями учета особенностей и коррекции недостатков их развития;

построение вариативного развивающего образования, ориентированного на возможность свободного выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения как с детьми разного возраста, так и с педагогическими работниками, а также свободу в выражении своих чувств и мыслей;

создание условий для ежедневной трудовой деятельности и мотивации непрерывного самосовершенствования и профессионального развития педагогических работников, а также содействие в определении собственных целей, личных и профессиональных потребностей и мотивов; открытость дошкольного образования и вовлечение родителей (законных представителей) непосредственно в образовательную деятельность, осуществление их поддержки в деле образования и воспитания обучающихся, охране и укреплении их здоровья, а также поддержки образовательных инициатив внутри семьи;

построение образовательной деятельности на основе взаимодействия педагогических работников с детьми, ориентированного на уважение достоинства и личности, интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития и соответствующие возрастные и индивидуальные особенности (недопустимость как искусственного ускорения, так и искусственного замедления развития обучающихся).

ППРОС является и соответствует следующим требованиям:

содержательно-насыщенной и динамичной - включать средства обучения (в том числе технические и информационные), материалы (в том числе расходные), инвентарь, игровое, спортивное и оздоровительное оборудование, которые позволяют обеспечить



исследовательскую и творческую активность, экспериментирование с материалами, доступными детям; двигательную активность, в том числе развитие общей и тонкой моторики обучающихся с ОВЗ, участие в подвижных играх и соревнованиях; эмоциональное благополучие обучающихся во взаимодействии с предметно-пространственным окружением; игрушки должны обладать динамичными свойствами - подвижность частей, возможность собрать, разобрать, возможность комбинирования деталей; возможность самовыражения обучающихся;

трансформируемой - обеспечивать возможность изменений ППРОС в зависимости от образовательной ситуации, в том числе меняющихся интересов, мотивов и возможностей обучающихся;

полифункциональной - обеспечивать возможность разнообразного использования составляющих ППРОС (например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм, в том числе природных материалов) в разных видах детской активности;

доступной - обеспечивать свободный доступ обучающихся, в том числе обучающихся с ОВЗ, к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности. Все игровые материалы должны подбираться с учетом уровня развития его познавательных психических процессов, стимулировать познавательную и речевую деятельность обучающегося с ОВЗ, создавать необходимые условия для его самостоятельной, в том числе, речевой активности;

безопасной - все элементы ППРОС должны соответствовать требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования. При проектировании ППРОС необходимо учитывать целостность образовательного процесса в Организации, в заданных Стандартом образовательных областях: социально-коммуникативной, познавательной, речевой, художественно-эстетической и физической;

эстетичной - все элементы ППРОС должны быть привлекательны, так, игрушки не должны содержать ошибок в конструкции, способствовать формированию основ эстетического вкуса ребенка; приобщать его к миру искусства;

ППРОС в Организации должна обеспечивать условия для эмоционального благополучия обучающихся различных нозологических групп, а также для комфортной работы педагогических работников.

ДАЛЕЕ РАЗДЕЛ ЗАПОЛНЕН В КАЧЕСТВЕ ПРИМЕРА

Пространство логопедического кабинета организовано в виде нескольких «зон»:

- зона индивидуально-подгрупповой работы,
- зона для развития мелкой моторики и подготовки руки к письму,
- зона для проведения дыхательной гимнастики,
- зона развития психологической базы речи,
- зона для обучения грамоты,
- зона-развитие игровой и театрализованной деятельности,
- зона информационно-компьютерных технологий,
- зона консультирования.

Все зоны оснащены большим количеством развивающих материалов. Все предметы доступны детям. Подобная организация пространства позволяет детям с нарушениями речи самостоятельно выбирать дидактические логопедические игры, пособия, игрушки и другие материалы, чередовать их.

Правильно организованная предметно-пространственная развивающая среда в кабинете логопеда создает возможности для успешного устранения речевого дефекта, преодоления отставания в речевом развитии, позволяет ребенку проявлять свои способности не только в организованной образовательной, но и в свободной деятельности, стимулирует развитие творческих способностей, самостоятельности, инициативности, помогает утвердиться в чувстве уверенности в себе, а значит, способствует всестороннему гармоничному развитию личности.



Предметно-развивающее пространство организовано таким образом, чтобы каждый ребенок имеет возможность упражняться в умении наблюдать, запоминать, сравнивать, добиваться поставленной цели под наблюдением взрослого и под его руководством.

Развитие связной речи: предметные картинки, сюжетные картинки, серии сюжетных картинок, «Беседы по картинке», схемы для составления рассказов, картинки с изображением профессий.

Развитие лексико-грамматического строя речи: антонимы, животные с детенышами, животные и их жилища, притяжательные прилагательные, словообразование префиксальным и суффиксальным способом, согласование существительных с числительными и прилагательными, глаголы единственного и множественного числа настоящего времени, словоизменение по падежам и числам.

Развитие фонематических процессов: игровые приемы для развития языкового анализа и синтеза, развитие фонематического восприятия, буквы зашумленные, буквы недописанные, буквы зеркальные, наложенные друг на друга буквы.

Развитие моторики: артикуляционной, мимической, мелкой пальчиковой, речь с движением, релаксационные упражнения, специальные упражнения для постановки звуков, звукопостановка.

Развитие дыхания.

Развитие психических процессов: ориентировка в пространстве, развитие абстрактного мышления, развитие зрительного внимания, предмет и его части, стихи-смешинки, развитие вербально-логического мышления.

Наглядно-дидактические пособия:

Неречевые процессы.

1. Центр развития слухового внимания:

Звучащие игрушки: погремушки, колокольчики, дудочки, металлофон, ложки, молоточек, камешки, крупа.

2. Центр развития мышления, зрительного внимания, памяти:

Набор разрезных картинок от 2 и более частей, сборные, картинки – пазлы. Почтовый ящик. Разборные игрушки: пирамидки. «Зашумленные» картинки. Веселые ребусы. Игры «Исключение 4 – го лишнего», «Что не дорисовал художник?», «Чем похожи, чем отличаются?», «Веселая логика», «Загадки», настольная игра

3. Центр развития пространственной ориентировки:

Картотека заданий по формированию пространственных предлогов. Предметные картинки с различной удаленностью и разным местоположением: далеко – близко, высоко – низко, слева – справа, вверху – внизу, там, здесь, около, у, впереди – сзади и т.д. Набор карточек – символов пространственных предлогов.

4. Центр развития ориентировки во времени:

Набор: картины – пейзажи разных времен года. Набор картинок с изображением различных действий людей, детей, природных явлений в разное время года.

5. Центр развития общей двигательной и зрительно – пространственной активности:

Картотека физминуток по лексическим темам. Картотека упражнений «Учим стихи руками». Картотека логоритмических упражнений без музыкального сопровождения. Картотека пальчиковых игр. Картотека речевых пятиминуток.

6. Центр развития восприятия (зрительное, тактильное, слуховое):

Набор букв (плоскостных). Набор муляжных-игрушек. Набор шнурков, ниток, полосок разной длины. • Набор разноцветных счетных палочек. Музыкальные игрушки. Дидактические игры на развитие восприятия. («Подбери по форме», «Логические пары»).

7. Центр развития мелкой моторики:

Бусы, пуговицы. Счетные палочки. Мозаика. Массажные мячики, попрыгунчики, крупы, орехи. Прищепки. Шнуровки. Пальчиковый кукольный театр.

Речевые процессы Звукопроизношение.



1. Центр развития речевого дыхания:

Набор легких мелких предметов на поддувание, воздушные шарик. Вертушки. Мыльные пузыри. «Фокус». Дудочка. «Веселые насекомые», «Листочки», «Снежинки», «Цветочки». Игра «Забей мяч в ворота» и т.д. Карточка игр на развитие речевого дыхания.

2. Центр индивидуальной коррекции речи:

Развитие артикуляционного аппарата:

Настенное зеркало. Индивидуальные зеркала. Шпатели. Карточка артикуляционной гимнастики. Карточка «Веселая артикуляционная гимнастика». «Сказки о Веселом язычке».

Автоматизация и дифференциация звуков:

Набор предметных, сюжетных картинок для автоматизации и дифференциации звуков в словах, предложениях. Настольные дидактические игры на автоматизацию и дифференциацию звуков. Карточка лексического материала для закрепления правильного произношения. Карточка «Дифференциация парных согласных». Карточка по дифференциации свистящих и шипящих звуков. Карточка игр на автоматизацию и дифференциацию звуков. Звукотаблицы. Карточка на автоматизацию звуков. Логопедические тетради.

Игры «Цветное пианино» «Помоги найти друга» «Путешествие лягушки» «Самолет» «Аквариум» «Чего не хватает» «Магазин» «Волшебный цветок» «Фонетические рассказы в картинках» «Бродилки».

Развитие словаря и грамматического строя речи.

1. Центр формирования словарного запаса у детей с нарушением речи:

Набор предметов для ознакомления и обследования (цвет, форма, величина, составные части).

Набор предметных картинок на лексические темы: игрушки, посуда, мебель, одежда, обувь, головные уборы, дикие и домашние животные, животные жарких стран и Севера, птицы домашние, дикие (зимующие, перелетные), транспорт, моя семья, мой детский сад, продукты питания, овощи, фрукты, времена года (зима, весна, лето, осень), грибы, ягоды, электробытовая техника, профессии, космос, цветы, деревья, кустарники, рыбы, насекомые, части суток, инструменты, школьные принадлежности.

Карточка словесных игр. Набор предметных картинок на образование названий детенышей животных. Набор предметных картинок на образование относительных прилагательных, Набор предметных картинок на образование притяжательных прилагательных.

Набор сюжетных картинок на образование приставочных глаголов. Набор предметных картинок на образование названий профессий. Набор картинок на образование синонимов. Настольно-дидактические игры.

2. Центр развития грамматического строя речи:

Набор предметных картинок и игр для упражнений в изменении имен существительных и глаголов.

Набор сюжетных картинок для упражнений в употреблении предлогов, набор карточек – символов предлогов. Набор сюжетных картинок для составления предложений разной конструкции.

Настольно-дидактические игры. Карточка игр и игровых упражнений на развитие и активизацию словаря, формирование грамматического строя речи. Грамматика в картинках («Антонимы прилагательные», «Антонимы глаголы», «Количественные числительные», «Он, она, оно, они», «Один – много», «Множественное число», «Словообразование» и т.д. Грамматические тетради

Связная речь.

1. Центр развития связной речи:

Набор серий сюжетных картинок различной тематики. Опорные картинки для пересказов. Подборка коротких рассказов с иллюстрациями для заучивания. Темы описательных рассказов по темам: игрушки, посуда, профессии, животные, одежда, обувь, фрукты, овощи, времена года, человек. Набор настольно-дидактических игр. Карточка заданий по развитию связной речи. Игры «Составь предложение». «Разложи и перескажи». Сюжетные картинки «Времена года»



«Короткие истории». «Составь рассказ». «Сочиняем сказки». «Что перепутал художник?» «Истории в картинках. «Что сначала, что потом?»

Формирование предпосылок к обучению грамоте.

1. Центр развития фонематических процессов.

Звуковые линейки и фишки для формирования понятий, «звуковой ряд». Звуковички. Схемы звуко-слогового анализа. Набор линеек на определение места звука в слове. Набор предметных картинок на выделение звука из слова. Сигналы для упражнений на дифференциацию понятий: гласный – согласный звук, звонкий – глухой, твердый – мягкий звук. Дидактические игры на деление слов на слоги («Поезд», «Подбери картинку к схеме»). Демонстрационный и раздаточный материал для составления звуко-слоговой схемы слов. Набор предметных картинок, дидактических игр на выделение звука из состава слова. Схемы для анализа предложений. Набор букв. Карточки слогов. «Азбука» для дошкольников. «Угадай букву на ощупь» (их крупы). Тетради, цветные и простые карандаши. Занимательный материал для чтения. Карточка заданий для обучения чтению. Папка с заданиями для обучения детей элементам грамоты. Буквенные пазлы. Карточка «Играем со словами» (работа с аликами). Карточка по формированию слоговой структуры слова. Настольные игры со звуками и буквами.

Игрушки:

Набор звучащих игрушек (бубны, дудочки, губная гармошка, барабан, металлофон, погремушки), пирамида, фигурки персонажей из мультфильмов, фрукты, животные, кухонная утварь, мебель, кубики.

Игры настольно-печатные:

«Знакомимся с цветом», «Ромашка», «Узнай по контуру», «Ориентирование», «Антонимы», «Кто в домике живет?», «Лото» (подбери картинку к слову), «Подбери схему», «Профессии», «Волшебный сундучок», «Большие и маленькие», «Надо их пересчитать», «Классификация и обобщение», «Парочки», «Считаем до пяти», «Как научить ребенка говорить, читать и думать».

3.2. Материально-техническое обеспечение программы

Для реализации рабочей программы оборудован логопедический кабинет, в котором имеются все необходимые учебно-методические средства обучения для реализации успешной коррекционно-развивающей работы. Кабинет оборудован и оснащен с учетом здоровьесберегающих технологий.

На занятиях используются современные технические средства обучения и информационные ресурсы.

№	Наименование оборудования	количество
1.	Настенное зеркало для логопедических занятий (110 x 50)	
2.	Зеркало для индивидуальной работы	
3.	Лампа для дополнительного освещения у зеркала	
4.	Шпатели, вата, ватные палочки, ватные диски, марлевые салфетки, спирт	
5.	Стенка с полками для пособий	
6.	Шкаф для пособий	
7.	Стол компьютерный с полками	
8.	Стол для занятий с детьми	
9.	Стулья детские	
10.	Стул для взрослого	
11.	Песочные часы	
12.	Полки	
13.	Часы настенные	



14.	Принтер	
15.	Компьютер	
16.	Флешка с играми	
17.	Набор CD – дисков (обучающие игры)	
18.	Авторское настенное панно	

3.3. Программное и методическое обеспечение программы

Выбор программно-методического комплекса осуществляется согласно: примерной основной образовательной программе дошкольного образования, коррекционной программе обучения и воспитания детей с нарушениями речи, а также федеральной адаптированной программе дошкольного образования.

В программно-методический комплекс входят:

- диагностический комплекс.
- методический комплекс для формирования речи у детей дошкольного возраста.



Далее документы представлены для ознакомления в качестве примера

Приложение 1

КАРТА ОБСЛЕДОВАНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

АНКЕТНЫЕ ДАННЫЕ

Дата заполнения _____

Ф.И.О.: _____

Дата рождения: _____

Домашний адрес: _____

Откуда поступил: _____

Дата поступления: _____

Диагноз МПК: _____

Решения МПК от _____

Протокол № _____

Принят на срок: _____

АНАМНЕЗ

Сведения о родителях: _____

Наследственные заболевания: _____

От какой беременности ребенок по счету: _____

Характер беременности: _____

Роды: _____

Стимуляция (механическая, химическая, электростимуляция): _____

Когда закричал: _____

Наблюдалась ли асфиксия: _____

Резус-фактор (отриц., полож.): _____

Вес и рост ребенка при рождении: _____

Вскармливание (когда принесли кормить, как взял грудь, как сосал, срыгивание, поперхивание): _____

Выписывание из роддома на _____ день (причины задержки)

Раннее психомоторное развитие: _____



когда начал держать голову:

сидеть: _____ ходить: _____

Перенесенные заболевания:

Речевой анамнез:

Первые слова: (с какого возраста)

Первые фразы: _____

Прерывалось ли речевое развитие:

Неврологический статус:

ОБЩАЯ МОТОРИКА

1. Статистическая координация.

Определяется возможность удержания заданной позы.

А) стоять попеременно то на правой, то на левой ноге

Б) стоять на носочках _____

2. Динамическая координация.

А) определяется возможность прыгать попеременно то на правой, то на левой ноге (руки на бедрах)

МЕЛКАЯ МОТОРИКА

Ребенку предлагается выполнить следующие упражнения:

1. Соединить большой палец руки со всеми остальными поочередно, сначала на правой руке, потом на левой.

2. Загнуть каждый из пальцев на правой и левой руке.

3. Соединить пальцы одной руки с пальцами другой («пальчики здороваются»)

I. Характеристика деятельности

ПРЕДМЕТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Предлагается собрать пирамидку (целенаправленность предметных действий; попытки соотношения колец: с помощью силовой пробы, подбирая необходимую деталь путем проб и ошибок, сравнивая детали путем их наложения, сравнивая путем зрительного соотнесения):



Доводит ли начатое дело до конца или бросает в случае затруднений (реакция на трудности; обращается ли за помощью к взрослому; отношение ребенка к результату):

Предлагается собрать 4-х составную матрешку (целенаправленность предметных действий; попытки соотношения деталей матрешки: с помощью силовой пробы, подбирая необходимую деталь путем проб и ошибок, сравнивая детали путем их наложения или приложения, сравнивая на основе зрительного соотнесения):

Доводит ли начатое дело до конца или бросает в случае затруднений (реакция на трудности; обращается ли за помощью к взрослому; отношение ребенка к результату):

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Отношение к игрушкам _____

Рассматривание игрушки без стремления к манипуляции

Манипулирование лишь с одной игрушкой

Манипулирование с неигровыми предметами, дающими сенсорный эффект (зрительный, звуковой, тактильный, обонятельный, проприоцептивный):

Стереотипность манипуляций

Символизация, одушевление неигровых предметов по цвету, форме, размеру. Склонность к выкладыванию рядов, орнаментов

Принятие ребенком воображаемой ситуации (действие в условном, воображаемом плане, использование и называние предметов, отсутствующих в данный момент, осознание условности ситуации игры):



Самостоятельная постановка целей и решение игровых задач (начинает игру по своей инициативе, решает игровые задачи самостоятельно):

Характеристика игровых предметов (игрушки, воображаемые предметы, предметы заместители по чьей инициативе ребенок использует заместителя, каково содержание этих предметов, как они обозначаются словами?): _____

Характеристика ролей, которые выполняет ребенок в игре (называет ли себя именем взрослого и когда; какие средства использует для реализации роли: игровые действия и предметы, ролевая речь, мимика, пантомимика, интонация; может ли передать отличительные внешние признаки персонажа, взаимоотношения персонажей и нравственные нормы):

Характеристика сюжетов в играх ребенка (как велико их разнообразие; как долго ребенок развивает один и тот же сюжет; сколько сюжетов и какие объединяет ребенок в одной игре):

Характеристика содержания игры, т.е. что, отражает ребенок в игре (действия с предметами или отношения взрослых): _____

Взаимодействие ребенка с взрослым в игровой деятельности:

– реакция на предложение взрослого поиграть

– желание привлечь взрослого к совместной игре

Взаимодействие со сверстниками:

– интерес к игре сверстников, желание в нее включиться

– стремление играть одному

Проявление творчества в игре:

– перенос освоенных игровых действий на другие предметы

– желание вносить в игру новое

– умение по-разному сочетать события, а не действовать по стереотипу

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

«Нарисуй, какую хочешь, картинку. Расскажи, что нарисовал(а)?» Отмечается:

1. Какие изобразительные приемы использует ребенок, приобрел ли он технические навыки?



Скоординированы ли у ребенка движения руки и глаза?

2. Соответствует ли изображение и реальный объект, и по каким параметрам (цвет, форма, величина, соотношение и наличие частей деталей, расположение в пространстве и пр.)

3. Как проявляется самостоятельность ребенка в процессе рисования, требуется ли ему помощь взрослого, обращается ли он к взрослому?

4. Какова роль речи у ребенка в процессе рисования: помогает ли при создании замысла, комментирует ли свои действия, помогает ли речь преодолеть трудности, регулирует ли ребенок при помощи речи свою деятельность, констатирует ли результат?

КОНСТРУКТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

1. Умение строить сооружение по образцу:

2. Умение строить

самостоятельно:

3. Умение обыграть постройку:

II. Характеристика ВПФ ВОСПРИЯТИЕ

1. Зрительное восприятие.

Взгляд «сквозь» объект:

Отсутствие слежения взглядом за предметом:

Сосредоточенность взгляда на «беспредметном» объекте: световом пятне, участке блестящей поверхности, узоре обоев, ковра, мельканий теней:

Завороженность таким созерцанием:

Задержка на этапе рассматривания своих рук, перебирания пальцев у лица; рассматривание и перебирание пальцев матери:

Упорный поиск определенных зрительных ощущений:

Стойкое стремление к созерцанию ярких предметов, их движения, верчения, мелькания страниц:

Длительное вызывание стереотипной смены зрительных ощущений (при включении и выключении света, открывании и закрывании дверей, двигании стекол полок, верчении колес, пересыпании мозаики и т.д.):

Различение цветов:



Зрительная гиперсинзетивность: испуг, крик при включении света, раздвигании штор, стремление к темноте:

2. Слуховое восприятие.

Отсутствие реакции на звук:

Страхи отдельных звуков:

Стремление к звуковой аутостимуляции: сминанию и разрыванию бумаги, шуршанию целлофановыми пакетами, перескакиванию створок двери:

Предпочтение тихих звуков:

Ранняя любовь к музыке:

Характер предпочитаемой музыки, ее роль в осуществлении режима, компенсация поведения:

3. Тактильная чувствительность.

Измененная реакция на купание, причесывание, стрижку ногтей, волос:

Плохая переносимость одежды, обуви, стремление раздеться:

Удовольствие от ощущения разрывания, расслоения тканей, бумаги, пересыпания круп:

Обследование окружающего преимущественно с помощью ощупывания:

4. Вкусовая чувствительность.

Приверженность к узкому кругу еды, отвергание новых видов пищи:

Ритуальность в еде:

Стремление есть несъедобное. Сосание несъедобных предметов, тканей. Обследование окружающего с помощью облизывания:

5. Обонятельная чувствительность.

Гиперсинзетивность к запахам:

Обследование окружающего с помощью обнюхивания:

6. Проприоцептивная чувствительность.

Склонность к аутостимуляции напряжением тела, конечностей, ударами самого себя; влечение к игре

с взрослым типа верчения, кружения, подбрасывания:



ВНИМАНИЕ

Впечатление необычной выразительности, осмысленности взгляда:

Впечатление «тупости», непонимания простых инструкций:

Плохое сосредоточение внимания, его быстрая пресыщаемость:

«Полевое» поведение с хаотической миграцией, неспособность сосредоточения, отсутствие отклика на обращение:

Сверхизбирательность внимания:

Сверхсосредоточенность на определенном объекте:

ПАМЯТЬ

Необычная слуховая память (запоминание стихов, других текстов):

Необычная зрительная память (запоминание маршрутов, расположение знаков на листе, грампластинки, ранняя ориентация в географических картах):

МЫШЛЕНИЕ

1. Невербальная классификация геометрических фигур:

– понимает ли безречевую инструкцию при раскладывании геометрических фигур по определенному признаку (цвет, форма) _____

2. «4-й лишний»:

3. Классификация предметов по группам:

– подбор обобщающих понятий (одежда, посуда, овощи, фрукты и т.д.):

4. Последовательность событий (сюжетные картинки): _____

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВАЯ СФЕРА

Особенности общего эмоционального облика: отрешенность, беспокойность, тревожность, напряженность:

Периодические «уходы в себя»:



Слабость или чрезмерность выраженности эмоций удивления, обиды, гнева:

Слабая эмоциональная откликаемость:

Трудность вызывания эмоциональной реакции, заражение эмоцией взрослого:

Преобладание повышенного либо пониженного фона настроения; немотивированные колебания настроения:

Невротические реакции на неудачу, отношение к близким: самоагрессия, вегетативные расстройства:

Психоподобные реакции: негативизм, агрессия к близким, сверстникам:

Время появления и длительность психомоторной возбудимости, страхи, тревога:

Страхи:

III. Характеристика гигиенических навыков

Положительное эмоциональное отношение к режимному процессу:

Трудности усвоения режима:

«Собственный» режим:

Задержка формирования навыков самообслуживания, трудности обучения навыкам:

Время появления опрятности:

Отношение ребенка к используемым предметам (столовым приборам, умывательным принадлежностям), правильность применения

самостоятельность:

- как реагирует на столкновение с трудностями (преодолевают их самостоятельно, обращается за помощью к взрослому, плачет, прекращает выполнение);
 - необходим ли контроль взрослого при выполнении действия:
-

Склонность к регрессу навыков:

Примерный план работы с родителями

Месяц	Родительские собрания	Консультации	Организационно-просветительные мероприятия
Сентябрь		1. Адаптационный период ребенка с РАС после летнего отдыха	1. Совместное изготовление и оформление стендов в группе
Октябрь	Ознакомление с планом работы специалистов группы на учебный квартал. Знакомство с методиками и технологиями обучения детей с диагнозом РАС	1. Необходимость выработки указательного жеста у детей с РАС. 2. Необходимость установления зрительного контакта с детьми при тяжелой форме аутизма. 3. Подражание действиям взрослого, как первоначальный этап работы логопеда	1. Совместная комплектация игровых зон. 2. Совместное оформление дидактического материала. 3. Консультирование родителей по выполнению домашних заданий
Ноябрь		1. Взаимосвязь навыков самообслуживания с коррекционным обучением. 2. Необходимость использования ситуации выбора «да-нет» 3. Трудности в работе перед зеркалом с ребенком при тяжелой форме аутизма.	1. Совместное изготовление, декорирование, монтаж кормушки для птиц. 2. Совместное обновление стендов в группе. 3. Проект «Осень золотая», фотоотчет о совместных прогулках семьей в парке, оформление выставки работ из природного материала.
Декабрь		1. Основная моторная имитация как первоначальный этап обучения ребенка звукоподражанию. 2. Обучение неговорящего ребенка реакции на инструкции: «Дай...», «Покажи...».	1. Изготовление ледяных фигурок, украшение ими деревьев у входа в группу. 2. Оформление стенда к новому году и обновление стенда «день рождения».
Январь	Подведение итогов совместной работы педагогов и родителей, планирование коррекционной деятельности на второе полугодие	Поощрения и наказания в системе работы с аутичными детьми.	1. Проект «Зимние забавы»: фотоотчет о совместных играх со снегом всей семьей, конкурс снежных фигур на площадке. 2. Консультирование родителей по выполнению домашних заданий.
Февраль		Чрезмерные вспышки раздражения и их преодоление у детей с РАС.	1. Оказание помощи родителями в создании коллективной творческой работы. 2. Консультирование родителей.
Март		1. Система поощрений детей с особенностями в развитии. 2. Примерные игры на закрепление пройденного	1. Обновление консультативного информационного



		материала	консультаций. 2. Обновление стендов.
Апрель		1. Преодоление страхов у детей с РАС (2 категории). Стереотипная игра как основа взаимодействия	Создание ряда тематических макетов: «комната», «городская улица», «животный мир»
Май	Подведение итогов совместной работы учителя-дефектолога и родителей за учебный год	1. Игры на развитие сенсорного восприятия в летний период	1. Создание творческих коллективных работ педагогов, родителей и детей. 2. Совместная уборка территории (субботник)

Приложение 3

ПРОГРАММА 1. ИМИТАЦИЯ ОСНОВНЫХ ДВИЖЕНИЙ

Инструкция: «Делай это»	Реакция	Дата введения	Дата усвоения
1. Постучи по столу			
2. Похлопай в ладоши			
3. Помашаи (рукой)			
4. Подними руки вверх			
5. Потопай ногами			
6. Поздоровайся за руку			
7. Покачай головой (нет)			
8. Кивни головой			
9. Повернись кругом			
10. Закрой лицо руками			
11. Похлопай по плечам			
12. Прыгай			
13. Сделай круг руками			
14. Похлопай по животу			
15. Маршируй			
16. Вытяни руки вперед			
17. Постучи (в дверь)			
18. Руки на пояс			
19. Потри руками			
20. Погладь по голове			

Программа 2. ИМИТАЦИЯ ДЕЙСТВИЙ С ПРЕДМЕТАМИ

Инструкция: «Делай это»	Реакция	Дата введения	Дата усвоения
1. Положи кубик в ведро.			
2. Позвони в колокольчик			
3. Толкай машинку			
4. Помашаи флажком			
5. Бей в барабан			
6. Нарисуй каракули			
7. Вытри рот			
8. Стукни молоточком			



9. Покорми куклу			
10. Потряси погремушку			
11. Надень шляпу			
12. Поднеси трубку к уху			
13. Пей из чашки			
14. Подуй в рожок			
15. Расчеши волосы			
16. Покачай куклу			
17. Раскатай пластилин			
18. Положи монетку в банк			
19. Поцелуй куклу			
20. Поставь печать на бумагу			

Программа 3. ИМИТАЦИЯ МЕЛКИХ И ТОЧНЫХ ДВИЖЕНИЙ
(Вводится аналогично предыдущей)

Инструкция: «Делай это»	Реакция	Дата введения	Дата усвоения
1. Сомкнуть кисти рук			
2. Разжать и сжать кулаки			
3. Постучать указательным пальцем			
4. Постучать большими пальцами			
5. Подвигать указательными пальцами			
6. Потереть рука об руку			
7. Постучать указательным пальцем о большой			
8. Указать на части тела			
9. Показать указательным пальцем на ладонь			
10. Выставить указательные пальцы			
11. Поднять вверх большие пальцы			
12. Соединить пальцы в знак примирения			

Программа 4. ВЫПОЛНЕНИЕ ЕДИНИЧНЫХ ИНСТРУКЦИЙ

Сидя напротив ребенка, добейтесь внимания. Предъявите инструкцию: «Сделай это», одновременно демонстрируя движение. Помогайте ребенку, постепенно помогайте все меньше.

Инструкция: «Делай это»	Реакция	Дата введения	Дата усвоения
1. Сядь			
2. Встань			
3. Подойди сюда			
4. Опустит руки			
5. Помаша «До свидания»			
6. Обними меня			
7. Подними руки вверх			
8. Похлопай в ладоши			
9. Повернись кругом			
10. Прыгай			
11. Поцелуй меня			
12. Выброси это			
13. Закрой дверь			
14. Воздушный поцелуй			
15. Включи свет			
16. Возьми салфетку			



17. Включи музыку			
18. Положи на полку			
19. Дай мне руку			
20. Потопай ногами			

Программа 5. ЧАСТИ ТЕЛА

Инструкция: (1) «Покажи на ...» (2) «Что это?»	Реакция: (1) Правильно касается части тела (2) Правильно называет части тела	Дата введения	Дата усвоения
1. Голова			
2. Стопы			
3. Живот			
4. Нос			
5. Рот			
6. Ноги			
7. Глаза			
8. Уши			
9. Волосы			
10. Щеки			
11. Плечи			
12. Кисть руки			
13. Лицо			
14. Рука			
15. Пальцы			
16. Локоть			
17. Подбородок			
18. Пальцы ног			
19. Большой палец			

Программа 6. ПРЕДМЕТЫ

Инструкция: (1) «Дай мне ...» (2) «Что это?»	Реакция: (1) Правильно дает предмет (2) Правильно называет предмет	Дата введения	Дата усвоения
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			
13.			
14.			

Программа 7. КАРТИНКИ



Инструкция: (1) «Дай мне ...» (2) «Что это?»	Реакция: (1) Правильно показывает картинку (2) Правильно называет картинку	Дата введения	Дата усвоения
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			
13.			

Программа 8. УЗНАВАНИЕ ЗНАКОМЫХ ЛЮДЕЙ

Инструкция: (1)«Покажи на ...» (2) Подойди к ...	Реакция: (1) Правильно показывает фотографию (2) Правильно подходит к члену семьи	Дата введения	Дата усвоения
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			
13.			
14.			

Программа 9. ГЛАГОЛЫ

Инструкция: (1) «Покажи мне как ...» (2) «Покажи, кто ...»	Реакция: (1) Правильно показывает действия (2) Правильно показывает действия на картинке	Дата введения	Дата усвоения
1. Стоять			
2. Сидеть			
3. Хлопать			
4. Махать			
5. Есть			
6. Пить			
7. Поворачиваться			



8. Прыгать			
9. Обнимать			
10. Целовать			
11. Дуть			
12. Спать			
13. Стучать (в дверь)			
14. Читать			
15. Рисовать			
16. Плакать			
17. Причесывать			
18. Бросать			
19. Шагать			
20. Пинать			

Программа 10. ОКРУЖАЮЩИЕ ПРЕДМЕТЫ

Инструкция: (1) «Покажи на ...» (2) «Что это?»	Реакция: (1) Правильно показывает объект (2) Правильно называет объект	Дата введения	Дата усвоения
1. Стол			
2. Стул			
3. Окно			
4. Пол			
5. Стена			
6. Дверь			
7. Ковер			
8. Лампа			
9. Лестница			
10. Полка			
11. Шторы			
12. Холодильник			
13. Плита			
14. Раковина			
15. Унитаз			
16. Ванна			
17. Кровать			
18. Шкаф			

Программа 11. ПОКАЗ КАРТИНКИ В КНИГЕ

Инструкция: «Покажи, картинку...»	Реакция: Правильно показывает на картинку	Дата введения	Дата усвоения
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			



11.			
12.			
13.			

Программа 12. СОПОСТАВЛЕНИЕ

Инструкция: «Подбери пару»	Реакция: Правильно выполняет инструкцию	Дата введения	Дата усвоения
1. Одинаковые предметы			
2. Одинаковые картинки			
3. Картинки с предметами			
4. Предметы с картинками			
5. Цвета			
6. Фигуры			
7. Буквы			
8. Цифры			
9. Неидентичные предметы (большой и маленький)			
10. Ассоциативные предметы (карандаш и бумага)			

Программа 13. ЦВЕТА

Инструкция: (1) «Покажи на ... цвет» (2) «Какой это цвет?»	Реакция: (1) Показывает на нужный цвет (2) Называет цвет	Дата введения	Дата усвоения
1. Синий			
2. Красный			
3. Желтый			
4. Зеленый			
5. Белый			
6. Черный			
7. Фиолетовый			
8. Оранжевый			
9. Розовый			
10. Коричневый			

Программа 14. ФОРМЫ И ФИГУРЫ

Инструкция: (1) «Покажи на ... » (2) «Что это?»	Реакция: (1) Показывает на нужную форму (2) Называет форму	Дата введения	Дата усвоения
1. Круг			
2. Квадрат			
3. Треугольник			
4. Прямоугольник			
5. Ромб			
6. Овал			
7. Сердце			
8. Звезда			

ПРОГРАММА 15. ЧИСЛА

Инструкция: (1) «Покажи цифру	Реакция: (1) Показывает на нужную цифру	Дата	Дата



... (2) «Какая это цифра?»	» (2) Называет цифру		
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			

Программа 16. КОНСТРУКЦИЯ С КУБИКАМИ

Инструкция: «Построй так»	Реакция	Дата введения	Дата усвоения
1. Выбор одного кубика			
2. Фигура из 2-х кубиков			
3. Фигура из 3-х кубиков			
4. Фигура из 4-х кубиков			
5. Фигура из 5-х кубиков			

Программа 17. КОМНАТЫ

Инструкция: (1) «Иди в» (2) «Где мы?»	Реакция: (1) Правильно идет в комнату (2) Называет комнату	Дата введения	Дата усвоения
1. Кухня			
2. Спальня			
3. Ванная			
4. Гостиная			
5. Столовая			
6. Прихожая			
7. Гараж			
8. Комната брата/сестры			
9. Моя комната			
10. Общая комната			

Приложение 4



Идентификатор документа 5ee81e05-e7a5-4698-94dd-d8039e5f72e8



Документ подписан и передан через оператора ЭДО АО «ПФ «СКБ Контур»

Подписи отправителя:



Владелец сертификата: организация, сотрудник

МУНИЦИПАЛЬНОЕ АВТОНОМНОЕ ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА - ДЕТСКИЙ САД № 22
"КОЛОКОЛЬЧИК"
Мочалова Ирина Федоровна, Заведующий

Сертификат: серийный номер, период действия

0097F171E9664ECF743C1373B6630EF148
с 27.09.2022 10:54 по 21.12.2023 10:54 GMT+03:00

Дата и время подписания

10.09.2023 22:49 GMT+03:00
Подпись соответствует файлу документа