

КОМИТЕТ ПО ОБРАЗОВАНИЮ АДМИНИСТРАЦИИ ГОРОДА МУРМАНСКА
муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования г. Мурманска
«ЦЕНТР ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ, МЕДИЦИНСКОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ»
(МБУ ДО г. Мурманска ППМС-Центр)

ПРИНЯТО
Педагогическим советом
МБУ ДО г. Мурманска ППМС-Центра
(протокол от 31.08.2023 № 1)

УТВЕРЖДЕНО
приказом МБУ ДО г. Мурманска
ППМС-Центра от 31.08.2023 № 103

**Адаптированная дополнительная
общеобразовательная общеразвивающая программа
социально-гуманитарной направленности
стартового уровня
для детей дошкольного возраста с расстройствами
аутистического спектра**

Категория обучающихся: дети дошкольного возраста с расстройствами
аутистического спектра 3–8 лет
Срок реализации: до 1 года
Год обучения: первый

Составители:

Пономарева И.С., учитель-логопед
Кошелева Н.А., учитель-дефектолог
Алексеева Д.С., педагог- психолог

г. Мурманск, 2023

Пояснительная записка

Актуальность программы

Программа разработана в соответствии со следующими нормативно-правовыми актами: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года (распоряжение Правительства РФ от 31 марта 2022 г. N 678-р), приказ Минобрнауки России от 27.07.2022 N 629 "Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам", Методические рекомендации по проектированию дополнительных общеразвивающих программ (включая разноуровневые программы) (письмо министерства образования и науки РФ от 18.11.2015 года № 09-3242), Методические рекомендации по реализации адаптированных дополнительных общеобразовательных программ, способствующих социально-психологической реабилитации, профессиональному самоопределению детей с ограниченными возможностями здоровья, включая детей-инвалидов, с учетом их особых образовательных потребностей (письмо Министерства образования и науки РФ от 29 марта 2016 г. № ВК-641/09); Порядок организации и осуществления образовательной деятельности при сетевой форме реализации образовательных программ, утвержденный приказом Министерства науки и высшего образования РФ и Министерства просвещения РФ от 05.08.2020 №882/391; Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи СП 2.4. 3648-20 (постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 28.09.2020 г. № 28).

В связи с модернизацией образования, введением образовательных стандартов нового поколения, постоянным поиском эффективных средств педагогического воздействия перед педагогикой стоит ряд задач, связанных с активным поиском путей совершенствования и оптимизации процесса обучения и развития детей с особыми образовательными потребностями в различных условиях образования, особенно в дошкольном возрасте.

В течение последних лет в России отмечается стремительный рост численности обучающихся с РАС в системе образования, в том числе ежегодное увеличение количества детей с РАС дошкольного возраста. Обобщенные мониторинговые данные о состоянии помощи детям с РАС в субъектах Российской Федерации подтверждают актуальность дальнейшего развития системы сопровождения детей и необходимость реализации комплекса мероприятий, направленных на повышение качества их образования: особую роль в организации комплексного сопровождения данной категории обучающихся занимают ресурсные центры, являющиеся «опорными» организациями, осуществляющими координирующие функции в образовательной системе по данному направлению работы[А.В. Хаустов].

Дети с РАС представляют собой неоднородную группу с различной степенью проявления особенностей в развитии и особыми образовательными потребностями. Они характеризуются своеобразием эмоциональной, волевой, когнитивной сфер и поведения в целом. Имеют неравномерный уровень развития психических функций, который по отдельным показателям может сильно варьироваться: соответствовать нормативному уровню или превышать его, либо соответствовать уровню развития детей с задержкой психического развития, либо уровню развития детей с интеллектуальной недостаточностью. При этом адаптация этих детей крайне затруднена, прежде всего, из-за нарушений коммуникации и социализации и в связи с наличием дезадаптивных форм

поведения (Е.Р. Баенская, О.С. Никольская, ММ. Либлинг, С.А. Морозов, А.В. Хаустов и др.).

По данным исследований К.С. Лебединской, в основе нарушения психического развития при РАС лежит особая биологическая дефицитарность, которая имеет системный характер, сочетая в себе не только трудности созревания и формирования нервной системы, но и проявляющиеся у многих детей проблемы обмена веществ, иммунитета, эндокринной системы, пищеварения. Медикаментозное лечение, к которому в разные периоды жизни приходится прибегать практически каждому ребенку с РАС далеко не всегда дает желаемые результаты, в связи с чем, основным направлением сопровождения этой категории детей до сих пор остается психолого-педагогическая работа.

В работе Ресурсного центра по комплексному психолого-педагогическому сопровождению детей с РАС и их семей МБУ ДО г. Мурманска «Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» (далее – Ресурсный центр) являются особенно актуальными проблемы создания специальных образовательных условий для детей с РАС, включающие оказание качественной психолого-педагогической помощи в дошкольном возрасте. Специфика и неравномерность нарушений в развитии детей с РАС, вариативность их образовательных потребностей ставят перед специалистами ППМС-Центра новые профессиональные задачи, связанные с разработкой и реализацией адаптированной дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы стартового уровня социально-гуманитарной направленности для детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

В клиническом отношении расстройства аутистического спектра в действующей в Российской Федерации Международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) относятся к диагностической группе F84 «Общие расстройства развития» (часто без перевода используется термин «первазивные», то есть всепроникающие, всеохватывающие расстройства) и включает три диагностических категории из F84: детский аутизм (F84.0), атипичный аутизм (F84.1) и синдром Аспергера (F84.5). Чётких границ между указанными диагностическими категориями нет, и эта классификация оказалась ограниченно применимой в медицине и совсем неприменимой в образовательных целях.

Основными диагностическими признаками РАС являются качественные нарушения социального взаимодействия, вербальной и невербальной коммуникации и ограниченные, стереотипные и повторяющиеся паттерны интересов, поведения и видов деятельности.

Эти особенности прямо связаны с социальной жизнью человека, их нарушение всегда затрудняет социальную адаптацию. Эти же признаки лежат в основе особых образовательных потребностей обучающихся с РАС.

В психолого-педагогическом отношении дети с РАС выделены в особую группу, поскольку взаимодействие с другими людьми (в том числе, с родителями, воспитателями, педагогами, психологами) строится несколько иначе, чем при других нарушениях развития, в связи с качественными нарушениями коммуникации и социального взаимодействия. Следовательно, решению традиционных задач дошкольного образования должно предшествовать хотя бы частичное преодоление, смягчение обусловленных аутизмом трудностей, прежде всего, социально-коммуникативных и поведенческих. В противном случае достижение целевых ориентиров в определённых Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) дошкольного образования (ДО) образовательных областях становится весьма проблематичным.

Психолого-педагогический полиморфизм детей с РАС проявляется в том, что актуальный уровень развития различается не только по общей оценке разных детей. У каждого ребёнка с аутизмом уровни развития коммуникативной, интеллектуальной, речевой, эмоциональной, двигательной сфер, самостоятельности, социально-бытовых навыков и навыков самообслуживания могут очень значительно различаться, причем эти различия, как правило, существенно больше, чем при типичном развитии.

Неравномерность развития проявляется в динамике усвоения материала, а именно: в больших индивидуальных различиях по признаку обучаемости; в неодинаковых темпах усвоения материала по различным образовательным областям у одного ребёнка; во временной неравномерности усвоения материала в ходе образовательного процесса: ребёнок может какое-то время как бы не усваивать материал или усваивать его очень медленно, но вслед за этим следует скачок; успешные периоды чередуются с периодами «застоя».

Неоднородность контингента детей дошкольного возраста с РАС требует дифференциации и индивидуализации коррекционно-образовательного процесса по всем составляющим образовательной траектории – содержательной, деятельностной и процессуальной, - что полностью соответствует принципу вариативности образования, понятому с учётом особенностей развития детей с РАС.

Во-первых, необходима вариативность коррекционных подходов, направленная на смягчение (в идеале – снятие) проблем, обусловленных аутизмом, без чего невозможно эффективное освоение традиционных образовательных областей дошкольного образования, обозначенных в ФГОС ДО.

Во-вторых, необходима вариативность в традиционном понимании как способность системы образования предоставить обучающимся разнообразные варианты образовательных траекторий с целью обеспечения максимально возможной степени самореализации, для чего могут использоваться все имеющиеся в системе образования возможности с учётом перечисленных выше особенностей обучения детей с РАС.

Индивидуализация образовательного процесса обеспечивается возможностью использования индивидуальных программ и учебных планов на основе регулярного контроля за ходом образовательного процесса с использованием как традиционных клинических и психолого-педагогических диагностических методов, так и соответствующих тестов.

Дифференциация образовательного процесса должна опираться на выделение определённых подгрупп детей с РАС на основе особенностей, непосредственно связанных с аутизмом и им обусловленных. Для этой цели более всего подходит классификация, использованная в DSM-5 (и, как ожидается, аналогичная или близкая к ней будет в МКБ-11), в основе которой – тяжесть расстройств и степень необходимой поддержки (коррекции).

Первый уровень – потребность в поддержке. Без поддержки и содействия недостаточность социального общения приводит к заметным нарушениям. Сложности с инициированием социальных взаимодействий, нетипичные или неудачные реакции на обращения со стороны окружающих. Сниженный интерес к социальным взаимодействиям. Негибкое поведение препятствует функционированию в разных ситуациях. Сложности с переключением между видами деятельности. Проблемы с организацией и планированием препятствуют независимости поведения и деятельности.

Второй уровень – потребность в существенной поддержке. Заметная недостаточность речевых и неречевых навыков общения; выраженные затруднения в

социальном общении и взаимодействии даже при наличии поддержки; ограниченное инициирование социальных взаимодействий и ограниченное или ненормотипичное реагирование на социальные инициативы других. Отсутствие гибкости в поведении, трудности в приспособлении к переменам и изменениям или ограниченные/повторяющиеся формы поведения, которые проявляются с достаточной частотой и заметны стороннему наблюдателю, а также мешают функционированию в различных ситуациях. Заметный стресс и/или выраженные затруднения при смене деятельности или переключении внимания.

Третий уровень – потребность в очень существенной поддержке. Тяжелая недостаточность речевых и неречевых навыков общения приводит к серьёзным нарушениям в функционировании; крайне ограниченное инициирование социальных взаимодействий и минимальный ответ на социальные инициативы других. Отсутствие гибкости поведения, значительные трудности с приспособлением к переменам и изменениям или ограниченные/повторяющиеся формы поведения, которые мешают и существенно затрудняют функционирование во всех сферах. Сильный стресс и/или выраженные затруднения при смене деятельности или переключении внимания.

Классификация DSM-5 хоть и дает частичное представление о неоднородности контингента детей дошкольного возраста с РАС, при этом, обеспечивает реализацию дифференцированного подхода к организации коррекционно-развивающей работы с обучающимися.

В примерной АООП дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с РАС выделяют следующие этапы дошкольного образования:

- помощь в раннем возрасте,
- начальный,
- основной,
- пропедевтический.

На этапе ранней помощи, когда ребенку еще не устанавливают расстройство аутистического спектра, но могут определить группу повышенного риска развития аутизма, основное внимание уделяют диагностике, сбору и анализу данных для уточнения выбора основного коррекционного подхода и индивидуальной программы развития.

На данном этапе ребенку и семье оказывают индивидуальную помощь, этим занимаются специализированные центры, дошкольные организации; ранняя помощь может оказываться как в учреждении, так и на дому. Считается, что родители должны сами выбирать и учреждение, которое будет оказывать помощь их ребёнку, и принимать активное участие в разработке программы, учебного плана. В Российской Федерации в соответствии с Концепцией ранней помощи, предполагается создание центров ранней помощи разной ведомственной принадлежности (здравоохранение, образование, социальная защита); существуют и негосударственные центры ранней помощи.

Переход к начальному этапу дошкольного образования происходит с установлением диагноза РАС (или из входящих в РАС) и характеризуется возможностью: определить степень тяжести аутистических расстройств (по DSM-5); определить психолого-педагогический профиль развития; решить вопрос об установлении инвалидности и в случае её установления сформировать индивидуальную программу реабилитации/абилитации; составить индивидуальную программу коррекции и развития (с учётом результатов ранней помощи и трёх предыдущих пунктов).

Поскольку контингент детей с РАС характеризуется высокой неоднородностью, динамика изменений под влиянием коррекционных воздействий и статус детей на выходе

этапа ранней помощи (старта начального этапа), будет различным. Учитывая, что период, наиболее опасный в плане регресса, относится к раннему, но не к дошкольному возрасту, вероятность регресса достаточно мала, и специально эти случаи можно не рассматривать.

Для детей исходно первого уровня тяжести аутистических расстройств к концу начального этапа уровневая принадлежность сохраняется, главная задача в типичном случае выполняется, ребёнок переходит к основному этапу дошкольного образования; организационные решения: группы комбинированного вида (не более 10 человек в группе из которых до 3 детей с РАС), компенсирующего вида (не более 5 детей с РАС). В переходный период, возможно, потребуется помощь тьютора и сокращённая продолжительность пребывания ребенка в группе.

Для детей исходно второго уровня тяжести аутистических расстройств возможно два варианта результатов начального этапа:

-*успешный*, когда уровень тяжести аутистических расстройств понижается до первой с соответствующими организационными решениями;

-*относительно успешный*, когда уровень тяжести аутистических расстройств сохраняется, но частичная возможность к включению в группу сформирована; организационные решения: ресурсная группа в ДОО (занятия частично в группе другого вида, частично индивидуальные в ресурсной группе).

Для детей третьего уровня тяжести аутистических расстройств понижение уровня тяжести до первого рассматривается как маловероятное; другие возможные результаты:

- *успешный*, когда уровень тяжести аутистических расстройств понижается до второго с соответствующими организационными решениями (ресурсная группа в ДОО);

- *менее успешный*, когда уровень тяжести аутистических расстройств сохраняется и: а) сформированы возможности индивидуально-групповых занятий в ресурсной группе ДОО; б) возможности групповых или индивидуально-групповых занятий сформированы минимально; организационные решения: продолжение индивидуальных занятий в ресурсном центре; занятия в группе компенсирующего вида для детей с РАС.

Основной этап дошкольного образования детей с РАС характеризуется возможностью перехода детей в ДОО, полным или частичным подключением ребёнка к аутизмом к освоению предусмотренных ФГОС основных образовательных областей. В наиболее благоприятном варианте коррекционная работа перестаёт занимать доминирующее место в индивидуальной комплексной коррекционно-развивающей Программе, акцент постепенно смещается на реализацию традиционных образовательных областей, от индивидуальной работы – к групповой (в группе, соответствующей по уровню интеллекта возможностям ребёнка с РАС).

Пропедевтический этап выделяется вне зависимости от хода и результатов основного этапа дошкольного образования, поскольку основное общее образование является по Конституции Российской Федерации обязательным и обязательным становится переход от дошкольного к начальному общему образованию.

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

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

1. *Поддержка разнообразия детства* в заложенном во ФГОС дошкольного образования понимании связана:

1) с многообразием социальных, личностных, культурных, языковых, этнических особенностей, религиозных и иных общностей;

2) с нарастающей неопределённостью и мобильностью современного мира;

3) с умением ориентироваться в многообразии жизненных ситуаций, необходимостью сохранять свою идентичность в сочетании со способностью позитивно, конструктивно и гибко взаимодействовать с другими людьми и т.д.

Поддержка такого разнообразия детства для детей с РАС очень важна, но с очень существенными условиями и оговорками. Во-первых, этот принцип в случае РАС можно рассматривать только как цель коррекционно-образовательного процесса, достижение которой возможно лишь частично и далеко не во всех случаях. Качества, обеспечивающие описанное выше разнообразие (осознание идентичности на самых разных уровнях, начиная с физической; взаимодействие с другими людьми; ориентировка в жизненных ситуациях и т.д.), формируются в результате коррекционной работы, и достигаются только в случае преодоления основных трудностей, свойственных аутизму. Во-вторых, при РАС в раннем и дошкольном возрасте у наблюдаемого разнообразия иная природа, его проявления обусловлены нарушениями развития, и требуют не поддержки, а смягчения, и, в идеале, преодоления.

2. *Сохранение уникальности и самооценности детства* как важного этапа в общем развитии человека, самооценность детства - понимание (рассмотрение) детства как периода жизни, значимого самого по себе, без всяких условий; значимого тем, что происходит с ребенком сейчас, а не тем, что этот период есть период подготовки к следующему периоду. Уникальность и самооценность детства не вызывает сомнений; детство - важная, может быть, важнейшая с позиций психического и социального развития, часть жизни (но именно часть жизни, «важный этап в общем развитии человека»), и самооценность жизни человека включает и самооценность детства, которое органично связано с последующими этапами развития. При типичном развитии подготовка к этим последующим этапам в дошкольном возрасте происходит в основном имплицитно, прежде всего, в виде подражания (сначала спонтанного, потом произвольного), игры, но при аутизме на уровне диагностического признака отмечаются «нарушения в ролевых и социально-имитативных играх». Таким образом, необходимо либо сформировать способность у ребёнка с РАС усваивать информацию имплицитно («из жизни», прежде всего, в простейшем случае – через произвольное подражание, потом – через игру), либо использовать в необходимом объёме эксплицитные методы обучения. Как показывает практика, целесообразно использовать оба направления, причём соотношение между ними должны быть гибкими, учитывающими индивидуальные особенности ребёнка и динамику коррекционного процесса. Согласно ФГОС, этот принцип подразумевает полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного детства), обогащение детского развития. В условиях искажённого развития границы между этапами детства (иногда и самого детства) размыты и смещены, психический возраст по отдельным функциям может очень сильно различаться, и говорить о полноценности проживания этапов детства без предшествующей коррекционной работы не представляется возможным.

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

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

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

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

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

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

9. *Возрастная адекватность образования*. При РАС трактовка понятия «возрастная адекватность» очень сложна и неоднозначна; психический возраст по различным функциям может существенно различаться. Попытки усреднения результатов субтестов, направленных на исследование различных функций (например, при определении IQ по Векслеру), даёт результаты, требующие очень 20 осторожной интерпретации. С точки зрения практики образования это означает, что при планировании работы необходимо ориентироваться на каждый показатель отдельно и, в то же время, необходим внимательный анализ их взаимосвязи.

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

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

Научные основания программы составляют идеи отечественных психологов, разработавших основные положения теории психического развития личности (Л.С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин), а также современных отечественных и зарубежных исследователей в области обучения, развития, воспитания и социальной адаптации детей с РАС (Е.Р. Баенская, Л. Винг, А. Лори Висмар, Ст. Гринспен, Ф. Дольто, В. Каган, М.М. Либлинг, О.С. Никольская, Л.Г. Нуриева, А.В. Хаустов, и др.) [16; 30;31; 21;3]. При создании программы учитывалось положение Л.С. Выготского о том, что правильно организованное обучение «ведет» за собой развитие ребенка. Таким образом, развитие в рамках данной программы выступает как важнейший результат успешности обучения детей.

Методические основания программы определяются идеями современных педагогов и психологов (Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М., Баряева Л.Б., Лопатина Л.В., Батышева Т.Т., Лебединская К.С., Мамайчук И.И., Нуриева Н.Г.), изучающих особенности развития и возможности обучения детей с расстройствами аутистического спектра и условия, их обеспечивающие, что позволяет выявить особые образовательные потребности детей с РАС и определить пути и способы преодоления трудностей.

Адресат программы. Программа предназначена для психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста от 3 до 8 лет с расстройствами аутистического спектра, имеющих заключение ПМПК и предварительно прошедших психолого-педагогическое консультирование в Ресурсном центре.

Перед зачислением в Ресурсный центр семья ребенка с РАС проходит консультацию, где специалисты в ходе наблюдения и беседы определяют ресурсы семьи и ребенка, готовность к сотрудничеству, потребности семьи в поддержке, необходимый уровень поддержки, а также определяют ведущего специалиста (психолог, логопед, дефектолог).

Обучающиеся Ресурсного центра могут посещать дошкольные образовательные организации или быть не организованными- это не является критерием для зачисления в ППМС-Центр. Специального отбора детей не предусмотрено.

Отличительные особенности программы.

Программа реализуется в условиях Ресурсного центра по комплексному психолого-педагогическому сопровождению детей с РАС и их семей (далее - Ресурсный центр) и направлена преимущественно на реализацию *начального этапа дошкольного образования* детей с РАС. Главная цель образовательного процесса на данном этапе – создать условия для освоения детьми с РАС ООП дошкольного образования в той или иной форме, по возможности приближенной к тому, что используется в ДОО традиционно, к включению в групповые формы занятий. Стартовый уровень данной программы предполагает использование и реализацию общедоступных и универсальных форм организации материала, минимальную сложность предлагаемого для освоения содержания программы и не требует специализированных знаний для освоения программы.

Таким образом, комплексная помощь и коррекционно-развивающая деятельность с детьми с РАС в условиях Ресурсного центра направлена на смягчение аутистических проблем до уровня, обеспечивающего интеграцию в детский сад или начальную школу. Направления комплексного сопровождения определяются особенностями возраста и свойственными аутизму особенностями развития.

Коррекционная развивающая работа, описание которой включает содержательный раздел программы, является условием и предпосылкой освоения обучающимся с РАС в остальных образовательных областях с учётом особых образовательных потребностей детей с аутизмом. Коррекционная работа и освоение содержания образовательных областей близки содержательно (общность сфер развития) и функционально (результаты коррекционной работы – предпосылка и условие освоения программ образовательных областей), однако, между ними есть и существенные различия; в связи с этим постепенный переход от специальных методов коррекции аутизма к использованию традиционных методов дошкольного образования предполагает решение нескольких задач.

Преимуществом Ресурсного центра являются возможности реализации интенсивных специализированных занятий и пролонгации занятий за пределы начального этапа на основном и пропедевтическом этапах реализации АООП дошкольного образования в зависимости от динамики коррекционного процесса. В ситуации, когда переход ребенка с РАС в ДОО невозможен по каким-либо причинам программа предусматривает возможность его обучения по **индивидуальной образовательной траектории**. Это очень важно для детей с тяжелыми, осложнёнными и резистентными по отношению к коррекции формами РАС.

Индивидуализация образовательного процесса обеспечивается возможностью использования индивидуальных программ сопровождения и календарно-тематических планирований на основе регулярного контроля за ходом образовательного процесса. Дифференциация образовательного процесса, согласно описанной выше классификации DSM-5, опирается на выделение определённых подгрупп детей с РАС на основе особенностей, непосредственно связанных с аутизмом и им обусловленных.

Коррекционно-развивающий процесс основывается на междисциплинарной диагностике ребенка, по результатам которой проектируется индивидуальная программа сопровождения ребенка с РАС и его семьи. На первый план выдвигается развивающая функция образования, обеспечивающая становление личности ребенка и ориентирующая педагога на его индивидуальные особенности, поиск сильных сторон и компенсаторных возможностей, а также признание самооценности дошкольного периода детства.

Стратегии психолого-педагогического и коррекционного воздействия на процесс развития детей с РАС учитывают неравномерность развития психических функций и мозаичность поражения; предполагают приобретение как базовых навыков и умений, таких как имитация разного уровня, понимание и выполнение простых речевых инструкций, так и становление сложных навыков: коммуникации, социального взаимодействия, развитие речи или введение альтернативных способов коммуникации.

Важной особенностью для построения образовательного процесса является динамика расстройств аутистического спектра: она отличается разнообразием и низким уровнем предсказуемости, что затрудняет планирование, поскольку установление определённых временных параметров не опирается на ясные представления о динамике в планируемый временной период. В связи с этим требуется иной подход к планированию и специальное методическое обеспечение.

Программой предусмотрен гибкий подход к отбору образовательного и коррекционно-развивающего содержания, методов и форм работы с детьми не только с учетом возрастных, но и, в первую очередь, индивидуально-типологических особенностей, трудностей в развитии и образовательных потребностей.

В связи с выраженной клинической и психолого-педагогической полиморфностью расстройств аутистического спектра и в соответствии с положениями примерной АООП ДО для детей раннего и дошкольного возраста с РАС настоящая программа не предусматривает жёсткого регламентирования коррекционно-образовательного процесса и календарного планирования коррекционно-образовательной деятельности, оставляя специалистам пространство для гибкого планирования их деятельности, исходя из особенностей детей с РАС, условий образовательной деятельности, потребностей, возможностей, интересов и инициатив родителей (законных представителей) воспитанников и педагогов.

Программой не предусматривается освоение программного материала в полном объеме, а также не предусматривается оценивание качества образовательной деятельности на основе достижения детьми с РАС планируемых результатов освоения Программы.

Целевые ориентиры, представленные в программе:

- не являются непосредственным основанием оценки как итогового, так и промежуточного уровня развития обучающихся с РАС;
- не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей с РАС;
- не являются непосредственным основанием при оценке качества образования.

Программой предусмотрена система мониторинга динамики развития детей, динамики их образовательных достижений, основанная на методе наблюдения и включающая: педагогические наблюдения, диагностику индивидуального развития ребенка, связанную с оценкой эффективности педагогических действий с целью их дальнейшей оптимизации; протокол развития ребенка дошкольного возраста с РАС. Программа предоставляет специалистам право самостоятельного выбора инструментов педагогической и психологической диагностики развития детей.

Обязательной составляющей Программы является взаимодействие с семьей обучающегося с РАС с целью повышения психолого-педагогической компетентности в вопросах построения обучающего взаимодействия с ребенком, выбора методов и приемов преодоления нежелательного поведения и других трудностей развития детей, а также создания и сохранения психологического комфорта в семье, поддержания внутреннего ресурса родителей/законных представителей.

Программа имеет социально-гуманитарную **направленность**, обеспечивая удовлетворение особых образовательных потребностей детей с РАС, создание оптимальных условий, способствующих индивидуальному развитию личности ребенка, реализации его способностей, а также адаптации и позитивной социализации в среде сверстников и в обществе в целом.

Форма обучения: очная.

Особые образовательные потребности детей с РАС обуславливают тщательный отбор **методов обучения**, способствующих включению ребенка с РАС во взаимодействие и повышению эффективности образовательного процесса. К таким методам обучения относятся:

- методы визуальной поддержки (использование визуального расписания, визуальных пошаговых инструкций, социальные истории);
- альтернативные средства коммуникации (жестовая система, система PECS);
- структурированное обучение (зонирование пространства, использование таймера и расписания);
- сенсорная интеграция и нейропсихологическая коррекция;
- игровые методы и приемы (сенсорные, подвижные, музыкально-ритмичные, сюжетные, дидактические игры);
- элементы АВА-терапии (система поощрений, метод дискретных проб).

Каждый из методов предполагает включение различных приёмов в коррекционно-развивающую работу (пояснение, объяснение, показ образца, показ способа действий и др.). Вопрос о рациональном выборе методов и отдельных методических приемов решается педагогом в каждом конкретном случае.

В ходе реализации программы используются следующие типы занятий:

- комбинированное (формирование умений переноса и применения знаний в новой ситуации, на практике; отработка новых практических навыков и умений);
- теоретическое (сообщение и усвоение новых знаний при объяснении темы, изложение нового материала, основных понятий, совершенствование и закрепление знаний);
- диагностическое (мониторинг проводится для определения особенностей индивидуального психо-речевого развития, уровня полученных знаний, умений, навыков);
- практическое (является основным типом занятий, используемых в программе, как правило, содержит повторение, обобщение и усвоение полученных знаний, формирование умений и навыков, их осмысление и закрепление на практике при выполнении упражнений);

Используемые **формы занятий:** коррекционно-развивающие сеансы в индивидуальной форме, в микро-группах, в триаде «родитель» - «ребенок» - «педагог»

Объем программы. Освоение программы предполагает индивидуальный объем учебных часов. Общее максимальное количество учебных часов – до 96 часов в год.

Срок освоения программы: до 32 недель, до 9 месяцев, до 1 года.

Режим занятий. Обучение предполагает проведение 1-3 коррекционно-развивающих сеансов в неделю. Продолжительность коррекционно-развивающих сеансов для детей 3-4 лет- 15 минут, 4-5 лет - 20 минут, 5-6 лет – 25 минут, 6-8 лет – 30 мин.

Между сеансами организована свободная игровая деятельность продолжительностью не менее 10 минут.

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

Задачи программы:

- создание благоприятных условий для всестороннего развития и обучения детей с РАС в соответствии с их возрастными, индивидуально-типологическими особенностями и особыми образовательными потребностями;
- создание оптимальных условий для охраны и укрепления физического и психического здоровья детей с РАС;
- обеспечение психолого-педагогических условий для развития способностей и личностного потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с другими детьми, взрослыми и окружающим миром;
- целенаправленное комплексное психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС и его семьи, а также квалифицированная коррекция недостатков в развитии;
- разработка и реализация комплексной индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения ребенка с РАС на основе изучения особенностей развития ребенка, его потенциальных возможностей и способностей;
- взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития детей с РАС, оказание консультативной и методической помощи родителям в вопросах продуктивного взаимодействия и коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей с РАС;
- обеспечение необходимых санитарно-гигиенических условий, проектирование специальной предметно-пространственной развивающей среды, создание атмосферы психологического комфорта.

Структура и содержание Программы стартовый уровень

В соответствии с примерной АООП ДО для детей раннего и дошкольного возраста с РАС, с учетом специфики организации сопровождения детей с РАС в условиях Ресурсного центра (см. Отличительные особенности программы), программа направлена на реализацию следующих направлений коррекционно-развивающей работы:

- формирование и развитие коммуникации;
- коррекция нарушений речевого развития;
- развитие навыков альтернативной коммуникации;
- коррекция проблем поведения;
- коррекция и развитие эмоциональной сферы;
- формирование навыков самостоятельности;
- формирование предпосылок интеллектуальной деятельности;
- обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам (через включение в процесс сопровождения семьи обучающегося с РАС).

Коррекция качественных нарушений коммуникации и качественных нарушений социального взаимодействия является предпосылкой и условием освоения программы по социально-коммуникативному развитию (образовательная область). Коррекция

нарушений речевого развития находится примерно в таком же отношении к освоению программы речевого развития и отчасти социально-коммуникативного развития. Коррекция (или смягчение) проблем поведения и развитие самостоятельности – условие реализации всех программ дошкольного образования. Формирование невербальных предпосылок интеллектуальной деятельности исключительно важно (особенно у детей с тяжёлыми и осложнёнными формами аутизма) для подготовки к развитию познавательной деятельности. Формирование навыков самообслуживания и социально-бытовых навыков обеспечивает возможность усвоения регламента жизни ДОО и становится основой формирования жизненных компетенций не только в дошкольном, но и в начальном общем образовании.

Формирование и развитие коммуникации

(реализуют все специалисты сопровождения)

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

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

- формирование зрительного контакта с удержанием внимания на лице взрослого 5-10 сек;
- формирование интереса к партнеру по общению;
- формирование навыка приветствия и прощания жестом (словом) в различных местах (в кабинете, коридоре);
- умение инициировать контакт социально-приемлемым способом (взгляд в глаза, прикосновение, речевым обращением);
- формирование умения поддерживать, инициировать простой диалог (отвечать и задавать простые вопросы);

2. *Установление эмоционального контакта* будет актуальным при достаточно сохранных резервах эмоционального реагирования. Принципы и методы установления эмоционального контакта с аутичным ребёнком подробно разработаны О.С. Никольской и её коллегами.

- содействие эмоционально положительному реагированию на социально-коммуникативное общение;
- формирование умения выделять себя среди других (реагировать на имя, узнавать себя в зеркале, на фотографии, выделять себя местоимением «Я», «Мое»)

3. *Произвольное подражание* затруднительно для большинства детей с аутизмом. Следует отработать навык произвольного подражания как можно раньше, так как он

важен не только как форма взаимодействия, но и как имплицитный способ обучения. Могут быть использованы как методы АВА, так и развивающих подходов.

- формирование навыков имитации (крупно-моторные движения, действия с предметами, мелкие и точные движения, движения в последовательности, движения в паре со звуком, выражения лица, голосовое подражание);

- развитие умения играть в различные игры: (имитационные игры, игры с переходом ходов, хороводные игры, игры с правилами, игры перед зеркалом, ролевые игры);

4. *Формирование коммуникативных навыков.* Для того, чтобы формируемые коммуникативные навыки были функциональны в процессе коррекционной работы необходимо комбинировать выполнение учебных заданий и упражнений с использованием повседневных ситуаций. Это позволяет ребенку осуществить перенос формирующихся коммуникативных навыков в различные социальные контексты. Взрослый, находящийся с ребенком, должен рассматривать каждую ситуацию как потенциальную возможность для построения коммуникативного взаимодействия.

- формирование умения выражать жестом (словом) отказ или согласие на предложенный предмет или действие;

- формирование понимания и выполнения простых речевых инструкций «Возьми», «Дай», «Покажи», «Подожди», «Стоп», «Нельзя», «Иди ко мне», «Садись».

- формирование умения просить помощи, желаемый предмет, повторение понравившегося действия социально-приемлемым способом (альтернативная коммуникация, речь);

- обучение умению сообщать о боли;

- расширение спектра навыков коммуникации в различных ситуациях (в магазине, в транспорте, в поликлинике, в парикмахерской, в детском саду, на улице);

- формирование вербальных и невербальных диалоговых навыков: умение инициировать и завершить диалог стандартной фразой; умение разговаривать, повернувшись лицом к собеседнику, соблюдать дистанцию по отношению к говорящему.

- развитие умения привлекать внимание собеседника, называя его по имени;

- формирование умения различать близких родственников (мама, папа, бабушка, дедушка, брат, сестра) и специалистов, показывать их на фотографии и в реальной жизни (Покажи, где мама?).

Коррекция нарушений речевого развития

(ведущий специалист – логопед)

Нарушения речевого развития встречаются во всех случаях аутизма, их коррекция исключительно важна, поскольку речь не только ведущая форма коммуникации, но также играет очень важную роль в развитии мышления, эмоциональной сферы, деятельности. Генез речевых нарушений у детей с РАС неодинаков, проявления чрезвычайно разнообразны: от мутизма до нарушений коммуникативной функции речи при её формально правильном развитии.

Приводимые ниже направления работы охватывают весь спектр нарушений, и в каждом случае необходимо использовать то, что адекватно потребностям данного ребёнка.

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

- обучение пониманию речи:

- обучение реагированию на имя;
 - 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;
 - расширение предметного, глагольного словаря и словаря признаков;
 - обучение нахождению предмета по описанию;
 - обучение выполнению сложных инструкций;
 - 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;
 - стимулировать самостоятельную инициативную речь ребенка;
 - развитие использования глаголов для обозначения действий («дую», «лью», «качу» и т.д.);
 - формирование простой фразы («Аня, дуй», «Я качу», «Зая иди»).
 - дальнейшее развитие речи:
 - обогащение словарного запаса;
 - развитие умения обозначать пространство словом, использовать в речи предлоги «в», «на», «под», «за», «у», «с»;
 - развитие умения отвечать на простые вопросы о себе;
 - развитие умения сообщать о боли;
 - развитие умения задавать вопросы «Кто это?», «Что это?»;
 - закрепление умения выражать согласие/отказ (словами) от предложенной деятельности;
 - формирование умения использовать фразы из 3-4 слов.
 - обучение называть действия, назначение предметов;
 - умение отвечать на вопросы «Для чего это нужно?», «Что этим делают?», «Зачем это нужно?», «Чем ты (например, причёсываешься)?»;
 - умение отвечать на вопросы о себе; обучение пониманию признаков предметов (цвета, формы и др.);
 - умение отвечать на вопросы «Где?» и другие, связанные с пространственным восприятием, и выполнять соответствие инструкции;
 - увеличение числа спонтанных высказываний;
- 2. Развитие фонематического слуха; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи:*
- способствование овладению основной системы грамматики;
 - автоматизирование употребления слов приветствия и прощания без напоминания взрослого;
 - развитие навыка использовать в речи местоимения «Я», «Мое», «Твое»;
 - развитие умения инициировать и поддерживать простой диалог;
 - развитие умения отвечать на вопросы о себе;
 - развитие умения задавать вопросы;

- закрепление умения выражать согласие/отказ (словами) от предложенной деятельности;
- формирование умений называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события.
- 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.

3. Развитие речевого творчества:

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

Развитие навыков альтернативной коммуникации

(ведущий специалист – логопед)

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).

Решение о целесообразности обучения ребенка с РАС способам альтернативной коммуникации должно приниматься индивидуально в каждом случае на основании результатов комплексной диагностики; далее может быть использована одна из знаковых систем – PECS (коммуникативная система через обмен картинками), «Макатон», Vlyss и др.

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

Содержание деятельности специалиста по развитию навыков альтернативной коммуникации:

- Формирование указательного жеста;
- Формирование жестов приветствия и прощания;
(сначала показываем ребенку образец выполнения этих жестов и выполняем их с ребенком «рука в руке»);
- Формирование жестов элементарной коммуникации (дай, да, нет, пока и т.д.);
- Введение сформированных жестов в общение с людьми;
- Совершенствование понимания жестов окружающих людей;
- Закрепление самостоятельного использования имеющихся жестов (привет/пока, дай, указательный жест, да/нет);

При работе с системой PECS необходимо следовать методике обучения ребенка альтернативной коммуникации с помощью системы PECS, в которой выделяют 6 этапов.

На первом этапе:

- формирование умения взять изображение по потребности;
- формирование умения отдавать карточку с изображением желаемого взрослому.

На первом этапе обучающийся должен понять «сущность» общения: он научится обращаться к другому человеку (потянувшись к нему), осуществлять направленное действие (отдавая ему карточку) и получать желаемый результат, то есть требуемый предмет.

На втором этапе:

- учить ребенка находить в комнате коммуникативный альбом;
- учить брать карточку по потребности из альбома;
- учить ребенка привлекать внимание взрослого, подойдя к нему с карточкой;
- учить отдавать карточку взрослому для получения желаемого;

На третьем этапе:

- учить находить альбом и выбирать нужную карточку по потребности из альбома с несколькими карточками;
- закреплять умение привлекать внимание взрослого, подойдя к нему с карточкой;
- закреплять умение отдавать карточку взрослому для получения желаемого;

На четвертом этапе:

- закреплять умение находить коммуникативный альбом, выбирать нужные карточки;
- формировать умение составлять фразу из карточек, используя карточку «Я хочу»;
- учить перемещать карточки из альбома на шаблон для предложений в порядке: сначала карточка «Я хочу», затем карточка [изображение желаемого];
- учить снимать шаблон и приносить его собеседнику, передавая составленную фразу;
- учить использовать разнообразные карточки для составления фраз из нескольких слов (обозначать свойства предметов). Например, «Я хочу синий мяч»/ «Я хочу большой синий мяч».

На пятом этапе:

- разнообразить репертуар просьб ребенка;
- учить отвечать на вопрос «Что ты хочешь?», используя коммуникативный альбом;

На шестом этапе:

- закрепление умения отвечать на вопрос «Что ты хочешь?», используя коммуникативный альбом;
- обучение ребенка комментированию с использованием коммуникативного альбома, формирование умений отвечать на вопросы «Что ты видишь?», «Что у тебя есть?», «Что ты слышишь?», «Что это?»

Коррекция проблем поведения

(ведущий специалист – психолог)

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

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

или неосознанно сообщает какую-то информацию. Установив функцию проблемного поведения, можно подобрать средства, предотвращающие (что лучше) или прекращающие это поведение.

Общая схема работы:

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 (избегание неприятного/получение желаемого/самостимуляция);
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.

В рамках *развивающих коррекционных подходов* в целях коррекции проблемного поведения с детьми первого уровня поддержки могут использоваться элементы психодрамы, игротерапии, арт-терапии, телесно-ориентированной терапии. Необходимо учесть, что в части случаев причины проблемного поведения могут быть эндогенными, что требует медикаментозного лечения.

Порядок коррекции стереотипий:

1. Необходимо определить патогенетическую принадлежность имеющихся у ребёнка стереотипий (их может быть несколько видов, у некоторых – сложный генез). В случае стереотипий дизонтогенетических (диснейрогенетических), резидуально-органических и в рамках кататонического синдрома необходимо медикаментозное лечение, психолого-педагогическое вмешательство играет в лучшем случае вспомогательную роль.

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

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

3. Аутостимуляционно-гиперкомпенсаторные стереотипии в соответствии со своим названием направлены на стимуляцию тонических процессов с целью повышения устойчивости к давлению внешней среды, обеспечения продолженности действия и/или

деятельности. Другими словами, эти стереотипии выполняют важную для ребёнка функцию, и просто пресечь их часто небезопасно (как правило, усиливаются другие проявления проблемного поведения).

Чаще всего используются следующие приёмы:

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

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

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

Приводимые ниже задачи коррекционно-развивающей работы применяются выбираются в зависимости от актуальных потребностей и поведенческих трудностей ребенка с РАС.

- сокращение проявлений аутоагрессивного и агрессивного поведения;
- сокращение стереотипного поведения;
- формирование учебного поведения (следовать визуальному расписанию, следовать правилам поведения, уметь ждать, выполнять задания согласно расписанию или по инструкции взрослого);
- уменьшение количества попыток прерывания учебной деятельности;
- развитие саморегуляции собственных действий через развитие умения владеть своим телом на осознанном уровне;
- развитие свойств внимания для совершенствования осознанного умения владеть своим телом;
- снятие мышечных зажимов через использование телесно-ориентированной терапии.

Коррекция и развитие эмоциональной сферы

(ведущий специалист – психолог)

Отдельные задачи эмоционального развития включены в другие образовательные направления, но целесообразно выделить основные задачи эмоционального развития специально.

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

- формирование доверительных отношений с новым взрослым;
- формирование эмоционального положительного реагирования на социально-коммуникативные игры.

2. *Формирование способности эмоционального взаимодействия с другими людьми и окружающим миром в целом:*

- обучение социально-приемлемым способам реагирования в ситуациях успеха/неуспеха;
- развитие представлений об эмоциях (радость, грусть, гнев, злость, страх, удивление);
- формирование умений выражать эмоции, чувства, сообщать о них;
- обучение умению выражать собственные эмоции адекватным способом (альтернативная коммуникация, речь);
- обучение определять эмоции окружающих (мимика, интонация, жесты);
- обучение умению определять причины собственных и чужих эмоций;
- снижение эмоционального и мышечного напряжения, снижение уровня тревожности;
- побуждение к эмоциональному реагированию через стимулирование полисенсорного восприятия;
- отреагирование отрицательных эмоций.

Формирование навыков самостоятельности

(ведущий специалист – дефектолог)

Формирование навыков самостоятельности – одна из главных задач коррекционной работы с аутичными детьми, поскольку без достаточной самостоятельности хотя бы в быту удовлетворительный уровень социализации, независимость в жизни недостижимы.

Можно выделить несколько причин, лежащих в основе трудностей, препятствующих развитию самостоятельности при РАС. Установить, что именно мешает развитию самостоятельности у данного ребёнка, позволяет наблюдение за поведением в различных ситуациях и выполнением различных инструкций.

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

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

2. При воспитании в условиях *гиперопеки* в основе несамостоятельности ребёнка также лежит эмоциональная зависимость от других людей, обычно родителей, которые опекают ребёнка с аутизмом настолько плотно, что у него не было возможности даже попробовать выполнить что-либо (например, одеваться или принимать пищу) самостоятельно.

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

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

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

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

Построение коррекционной работы:

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

Самый частый вариант такой схемы – различные формы расписаний.

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

Преодоление трудностей может осуществляться следующими способами:

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

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

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

Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности

(ведущий специалист – дефектолог)

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

Используются *следующие виды заданий*:

- формирование представления о семье, о самом себе, о частях собственного тела и лица;
- выполнение инструкции «Найди (подбери, дай, возьми, покажи) такой же»;
- выполнение действий по образцу и инструкции «Делай также»;
- сортировка (расположить предметы или картинки рядом с соответствующими образцами);
- группировка (расположить предметы по определенному признаку)
- классификация (называние обобщающего слова);
- соотнесение одинаковых предметов;
- определение лишнего предмета и инструкция: «Что не подходит?»;
- узнавание предмета с недостающими деталями; зашумленные картинки, «Найди тень»;
- соотнесение предметов и их изображений;
- навыки соотнесения и различения предметов по признакам цвета, формы, размера; задания на ранжирование (сериацию);
- соотнесение количества (один – много; один – два – много; и т.д.);
- определение количества предметов, инструкция: «Посчитай, сколько всего?», отсчитывание заданного количества предметов;
- ориентировка относительно себя (справа-слева, вверху-внизу, впереди-сзади);
- развитие временных представлений: времена года, части суток; вычленение признаков времен года и частей суток;
- развитие слуховой памяти: «Запомни звуки»; «Вспомни слово», воспроизведи заданный ритм;
- развитие зрительную память: запомни расположение и скажи, что исчезло, изменилось;
- процессуальная игра: формирование умение выполнять короткие подражательные действия с игрушками;
- формировать навыки сюжетно-ролевой игры (кроме сюжета присутствует роль, которую ребенок берет на себя).

Развивающие подходы предполагают возможность отработки как перечисленных, так и иных простейших когнитивных операций в ходе совместной с ребенком игровой деятельности, которая формируется у дошкольника с аутизмом в процессе индивидуальных занятий со взрослым, и далее – в ходе игровых занятий в микро-группе.

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.

Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам

(через включение в процесс сопровождения семьи обучающегося с РАС)

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

Такого рода обучение происходит в семье с организующей и консультативной помощи специалистов.

Общая стратегия включает в себя:

- выбор навыка;
- определение конкретной задачи коррекции;
- выяснение причин затруднений;
- подбор адекватного варианта мотивации;
- выбор способов коррекционной работы;
- создание необходимых условий проведения обучения;
- разработка программы коррекционной работы с учётом особенностей ребёнка;
- реализация программы;

- если результат не достигнут, то проводится анализ, на основе которого в программу вносятся изменения и проводится новая попытка; если программа реализована, переходят к следующей проблеме.

Представленные направления работы направлены на подготовку ребенка с РАС к освоению образовательных областей, так как переход к основному этапу дошкольного образования предполагает построение работы по образовательным областям (по ФГОС ДО).

Учебный план программы на стартовом уровне

Образовательная область (раздел)	Направления коррекционно-развивающей работы (тема)	Всего занятий в год	Форма контроля
Вариативная часть			
Социально-коммуникативное развитие	формирование и развитие коммуникации		Индивидуальная диагностика
	коррекция проблем поведения		
	коррекция и развитие эмоциональной сферы		
	Итого:	до 32	
Познавательное развитие	формирование предпосылок интеллектуальной деятельности		
	формирование навыков самостоятельности		
	Итого:	до 32	
Речевое развитие	коррекция нарушений речевого развития		
	развитие навыков альтернативной коммуникации		
	Итого:	до 32	
ИТОГО:		до 96	

Годовой **календарный учебный график** составляется индивидуально на каждого обучающегося Ресурсного центра в зависимости от индивидуального графика посещения коррекционно-развивающих сеансов; темы занятий определяются в зависимости от потребностей ребенка и необходимых направлений работы, выявленных в ходе первичной диагностики. Темы занятий, даты посещений, количество часов отображаются в индивидуальных программах сопровождения ребенка с РАС.

Условия реализации программы

Требования, предъявляемые к учителю-логопеду и учителю-дефектологу, реализующим данную программу:

- Педагог, реализующий программу, имеет Высшее образование (бакалавриат, магистратура) по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», специалитет в области дефектологии/логопедии или Высшее образование (бакалавриат, специалитет, магистратура) в рамках укрупненных групп направлений подготовки высшего образования «Образование и педагогические науки», «Психологические науки» и дополнительное профессиональное образование – программа профессиональной переподготовки по направлению «Работа с обучающимися с РАС», «Специальное инклюзивное образование».

- Педагог, реализующий программу, обладает профессионально значимыми личностными качествами: любовь и уважение к детям, независимо от их уровня развития и состояния здоровья; высокий уровень культурного развития, тактичность, психологическая устойчивость, педагогический оптимизм, чуткость и профессиональная интуиция, решительность, устойчивая профессиональная мотивация, коммуникабельность, умение тактично общаться и строить работу с родителями/законными представителями обучающихся; умение работать в команде.

Требования, предъявляемые к педагогу-психологу, реализующему данную программу: высшее профессиональное образование или среднее профессиональное образование по направлению подготовки "Педагогика и психология" либо высшее профессиональное образование или среднее профессиональное образование и дополнительное профессиональное образование по направлению подготовки "Педагогика и психология", дополнительное профессиональное образование – программа профессиональной переподготовки по направлению «Работа с обучающимися с РАС», «Специальное инклюзивное образование».

К качествам, необходимым специальному психологу, работающему с детьми дошкольного возраста, имеющими ограниченные возможности здоровья, относятся следующие: 1. Высокий уровень эмоционального интеллекта, способность понимать эмоции других, быть сензитивным к социальным знакам, уметь давать адекватный эмоциональный ответ на эти знаки, разговаривать с детьми дошкольного возраста на «языке эмоций». 2. Гибкость мышления, способность быстро переключаться с психологического информационного поля на клиническое, распознавая личностные проявления ребенка за патологическими процессами

Требования к техническим условиям реализации программы:

-Наличие необходимых условий для коррекционно-развивающих сеансов: помещение со свободным пространством, где могут разместиться 1-3 ребенка, 1-2 педагога и родитель.

Специальные условия реализации Программы

- ориентированность педагогической оценки на относительные показатели детской успешности ребенка с РАС, то есть сравнение нынешних и предыдущих достижений ребенка, (но не сравнение с достижениями других детей), стимулирование самооценки;

- формирование игры как важнейшего фактора развития ребенка с РАС, учитывая, что у детей с РАС игра без специально организованной работы самостоятельно не развивается;

- создание комфортной предметно-развивающей среды, способствующей физическому, социально-коммуникативному, познавательному, речевому, художественно-эстетическому развитию ребенка с РАС;

- участие семьи как необходимое условие для полноценного коррекционно-развивающего обучения ребенка с РАС. Это условие имеет особое значение, так как формирование новых навыков и моделей поведения должно отрабатываться в разных условиях, с разными людьми, а также систематически подкрепляться;

- организация сетевого взаимодействия специалистов ППМС-Центра и специалистов дошкольных образовательных организаций, в которых обучаются дети с РАС для обеспечения высококвалифицированной помощи и построения единой модели работы;

- профессиональное развитие педагогов, направленное на развитие профессиональных компетентностей, овладения новыми знаниями и технологиями;

- важным условием является составление индивидуальной программы сопровождения ребенка с РАС, который дает представление о ресурсах и дефицитах в развитии ребенка, о видах трудностей, возникающих при освоении Программы; раскрывает механизм нарушения; содержит примерные виды деятельности, осуществляемые субъектами сопровождения.

Планируемые результаты

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

Программа строится на основе общих закономерностей развития личности детей дошкольного возраста с РАС с учетом сенситивных периодов в развитии. Программой не предусматривается оценивание качества образовательной деятельности на основе достижения детьми с РАС планируемых результатов освоения Программы. Дети с различными недостатками в физическом и/или психическом развитии могут иметь качественно неоднородные уровни речевого, двигательного, познавательного и социального развития личности, поэтому целевые ориентиры Программы, учитывают, в первую очередь, индивидуальный уровень развития ребенка, степень выраженности трудностей, а также индивидуально - типологические особенности.

Целевые ориентиры на этапе завершения освоения Программы

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

- понимает обращённую речь на доступном уровне;
- владеет элементарной речью (отдельные слова) или/и обучен альтернативным формам общения;
- владеет некоторыми конвенциональными формами общения (вербально / невербально);
- выражает желания социально приемлемым способом;
- возможны элементарные формы взаимодействия с родителями, другими знакомыми взрослыми и детьми;
- выделяет себя на уровне узнавания по фотографии;
- выделяет родителей и знакомых взрослых;
- различает своих и чужих;
- поведение контролируется в знакомой ситуации (на основе стереотипа поведения);
- отработаны основы стереотипа учебного поведения;
- участвует в групповых физкультурных занятиях и групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы и т.п.) под руководством взрослых; - может сличать цвета, основные геометрические формы;
- знает некоторые буквы;
- владеет простейшими видами графической деятельности (закрашивание, обводка);
- различает «большой – маленький», «один – много»;
- выполняет физические упражнения по показу (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута (под контролем взрослых);
- умеет одеваться и раздеваться по расписанию (в доступной форме);
- пользуется туалетом (с помощью);
- владеет навыками приёма пищи.

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

- владеет простыми формами речи (двух-трёхсложные предложения, простые вопросы) или (иногда) альтернативными формами общения;
- владеет конвенциональными формами общения (вербально / невербально);
- может поддерживать элементарный диалог (чаще – формально);
- отвечает на вопросы в пределах ситуации общения;
- возможно ограниченное взаимодействие с родителями, другими знакомыми взрослыми и детьми;
- выделяет себя, родителей, специалистов, которые с ним работают;

- различает людей по полу, возрасту;
- владеет поведением в учебной ситуации, но без возможностей гибкой адаптации;
- участие в групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы и т.п.) под руководством взрослых;
- знает основные цвета и геометрические формы;
- знает буквы, владеет техникой чтения частично;
- может писать по обводке;
- различает «выше – ниже», «шире – уже» и т.п.
- есть прямой счёт до 10;
- выполняет физические упражнения по показу и инструкции (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем взрослых;
- имеет на уровне стереотипа представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
- владеет основными навыками самообслуживания (одевается/раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду).

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

- владеет речью (альтернативные формы общения необходимы в очень редких случаях);
- инициирует общение (в связи с собственными нуждами);
- может поддерживать диалог (часто – формально);
- владеет конвенциональными формами общения с обращением;
- взаимодействует со взрослыми и сверстниками в обучающей ситуации (ограниченно);
- выделяет себя как субъекта (частично);
- поведение контролируется с элементами самоконтроля; требуется поддержка в незнакомой и(или) неожиданной ситуации;
- владеет поведением в учебной ситуации;
- владеет социально-имитативной и ролевой игрой (в основном, формально);
- владеет техникой чтения, понимает простые тексты;
- владеет основами безотрывного письма (букв);
- складывает и вычитает в пределах 5-10;
- сформированы представления о своей семье, Отечестве;
- знаком с основными явлениями окружающего мира;
- выполняет физические упражнения по показу, инструкции и расписанию (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем взрослых;
- имеет представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
- участвует в некоторых групповых подвижных играх с правилами;

- владеет основными навыками самообслуживания (одевается/раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду);
- принимает участие в уборке квартиры, приготовлении пищи;
- умеет следовать расписанию (в адекватной форме) в учебной деятельности и в быту.

Формы аттестации. Программой предусмотрена система мониторинга динамики развития детей, динамики их образовательных достижений, основанная на методе наблюдения и включающая: педагогические наблюдения, диагностику индивидуального развития ребенка 2 раза в год (в сентябре и в мае), связанную с оценкой эффективности педагогических действий с целью их дальнейшей оптимизации.

Система мониторинга динамики развития детей построена на основе авторской методики диагностики психоречевого развития детей Т. Тунгоевой, которая была модифицирована с учетом особенностей детей дошкольного возраста с РАС и содержания программы. Диагностируемые параметры отражены в мониторинге индивидуального психоречевого развития.

Литература

1. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). – М., 2007.
2. Бардышевская М.К., Лебединский В.В. Диагностика эмоциональных нарушений у детей. – М., 2003.
3. Бордовская, Е.В. Коррекционная работа с детьми в обогащенной предметно-развивающей среде: программно-методический комплекс / Е.В. Бордовская, И.Г. Вечканова, Р.Н. Генералова; под ред. Л.Б. Баряевой. – СПб.: Каро, 2006.
4. Гончаренко, М.С., Адаптация образовательной программы обучающегося с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общей ред. Хаустова А.В., Манелис Н.Г. - М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. - 177с. Гончаренко, М.С., Манелис Н.Г., Семенович М.Л., Стальмахович О.В.
5. ГринспенСт. «На ты с аутизмом. Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления» Ст. Гринспен, С. Уидер (пер. с англ.). – М., 2013.
6. Дьяченко, О.М. Психологические особенности развития дошкольников / О.М. Дьяченко, Т.В. Лаврентьева. – М.: Эксмо, 2000.
7. Загуменная О.В., Хаустов А.В., Богорад П.Л. Адаптация учебных материалов для обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. 80 с.
8. Кисова, В.В. Практикум по специальной психологии / В.В. Кисова, И.А. Конева. – СПб.: Речь, 2006.
9. Ковалец, И.В. Азбука эмоций: практич. пособие для работы с детьми, имеющими отклонения в психофизическом развитии и эмоциональной сфере / И.В. Ковалец. – М.: ВЛАДОС, 2003.
10. Лебединский В.В., Бардышевская М.К. Аффективное развитие ребёнка в норме и патологии // Психология аномального развития ребёнка: хрестоматия в 2-х томах / под ред. В.В. Лебединского и М.К. Бардышевской. Т.2. – М., 2002. - С.588- 681.
11. Левченко И.Ю. Психолого-педагогическая диагностика / под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – М.: Академия, 2004.
12. Лубовский В.И. Специальная психология / В.И. Лубовский, Е.М. Мастюкова и др.; под ред. В.И. Лубовского. – М.: Академия, 2004.
13. Манелис Н.Г Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. 94 с.
14. Манелис Н.Г Организация консультативно-диагностической работы с семьями, воспитывающими детей с РАС. Методические рекомендации. Манелис Н.Г., Панцырь С.Н., Хаустов А.В., Комарова О.П. / Под общ. ред. А.В. Хаустова, Н.Г. Манелис. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. 85 с.
15. Манелис Н.Г., Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи. Методическое пособие. Манелис Н.Г., Никитина Ю.В., Феррой Л.М., Комарова О.П. / Под общ. ред. А.В. Хаустова, Н.Г. Манелис. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. 70 с.
16. Морозов С.А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра. – М., 2015.
17. Морозов С.А., Морозова Т.И. Воспитание и обучение детей с аутизмом. Дошкольный возраст. – М., 2017. 119.

18. Морозов С.А., Морозова Т.И. Клинический полиморфизм и вариативность образования детей с аутизмом //Аутизм и нарушения развития, 2016, 14, №4, с.3-9.
19. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжёлых и осложнённых формах. – М., 2007.
20. Морозова С.С. Основные аспекты использования АВА при аутизме. – М., 2013.
21. Никольская О.С. Аутизм лечится общением. – Аутизм и нарушения развития. 2016, Т.14, №4(53). – С.35-38.
22. Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. -- М.: Теревинф, 1997
23. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребёнок. Пути помощи. – М., 2017.
24. Овечкина Т.А. Разработка адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования для детей с ОВЗ: методич. пособие / под общ.ред. Т.А. Овечиной, Н.Н. Яковлевой. – СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2015.
25. Овечкина Т.А. Разработка адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования для детей с ОВЗ: методич. пособие / под общ.ред. Т.А. Овечиной, Н.Н. Яковлевой. – СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2015.
26. Салли Дж. Роджерс Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом. Как в процессе повседневного взаимодействия научить ребенка играть, общаться и учиться Салли Дж. Роджерс, Джеральдин Доусон, Лори А. Висмара Пер. с англ. – Екатеринбург, 2016.
27. Семаго, Н.Я. Проблемные дети. Основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – М.: АРКТИ, 2001. – 203 с.
28. Семенович М.Л. Использование методики оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R). Методическое пособие. Семенович М.Л., Манелис Н.Г., Хаустов А.В., Козорез А.И., Морозова Е.В.
29. Стожарова, М.Ю. Формирование психологического здоровья дошкольников / М.Ю. Стожарова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2007.
30. Стребелева Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей дошкольного возраста / под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Полиграфсервис, 1998.
31. Тюшкевич С.А., Рекомендации по комплексному сопровождению семей, воспитывающих детей с синдромальными формами РАС. Синдром умственной отсталости, сцепленной с ломкой хромосомой X. Методические рекомендации. Тюшкевич С.А., Переверзева Д.С., Мамохина У.А., Данилина К.К., Салимова К.Р., Горбачевская Н.Л. / Под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. 121 с.
32. Ульенкова, У.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии / У.В. Ульенкова, О.В. Лебедева. – М.: Академия, 2007.
33. Ульенкова, У.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии / У.В. Ульенкова, О.В. Лебедева. – М.: Академия, 2007.
34. Филатова И.А. Модель комплексного сопровождения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, в том числе с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие. Филатова И.А., Каракулова Е. В., Екатеринбург, 2017.

35. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с РАС. Методическое пособие. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. – М.: ЦПМССДиП, 2010. – 87 с.

36. Хаустов А.В., Богорад П.Л., Загуменная О.В., Козорез А.И., Панцырь С.Н., Никитина Ю.В., Стальмахович О.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А.В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. 125с.

37. Шевченко, С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты / С.Г. Шевченко. – М.: Владос, 2001.

Электронные образовательные ресурсы

1. Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 гг. – Режим доступа: <http://www.fcpro.ru>.

2. Министерство образования и науки РФ. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф>.

3. Российское образование Федеральный портал. – Режим доступа: <http://www.edu.ru/index.php>.

4. ФГОС. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/новости/3447/файл/2280/13.06.14>.

5. Российский общеобразовательный портал. - Режим доступа: <http://www.school.edu.ru>.

6. Российское образование. Федеральный образовательный портал. – Режим доступа: <http://www.edu.ru>.

7. Сайт «Всероссийский Августовский педсовет». - Режим доступа: www.pedsovet.org.

8. Образовательный портал. – Режим доступа: <http://www.prodlenka.org/vneklassnaia-rabotapublikacii.html>.

9. Сайт ФГАУ «ФИРО». – Режим доступа: <http://www.firo.ru>.

10. Справочная правовая система «КонсультантПлюс». – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>.

Литература для родителей, воспитывающих детей с РАС

1. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием. / Е.Р. Баенская - Москва, 2017 – 112 с.

2. Леймбах Марти. Дэниэл молчит. / Леймбах Марти, 2008 – 53с.

3. Марлен Коэн. Визуальная поддержка. / Марлен Коэн, Питер Герхардт, Екатеринбург, 2018 – 263 с.

4. Мэри Линч Барбера. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход / Мэри Линч Барбера, Трейси Расмуссен - Екатеринбург, 2017. – 304 с.

5. Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи. / Е.Р. Баенская, О.С. Никольская, М.М. Либлинг. – Москва, 2014. – 288 с.

6. Нотбом Эллен. 10 вещей, о которых хотел бы рассказать вам ребенок с аутизмом. / Нотбом, Эллен. - Москва: Теривинф, 2012. – 146 с.

7. Роджерс С.Дж., Доусон Дж., Висмара Л.А. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом: Как в процессе повседневного взаимодействия научить ребенка играть, общаться и учиться / Салли Дж. Роджерс,

Джеральдин Доусон, Лори А. Висмара [пер. с англ. В. Дегтяревой] - Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2016. - 416 с

8. Рудик О.С. Как помочь аутичному ребенку: книга для родителей / О.С. Рудик. – Москва: ВЛАДОС, 2014. – 240 с.
9. Янушко Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. / Е.А. Янушко – Москва: Теровипф, 2018. – 136 с.

КОМИТЕТ ПО ОБРАЗОВАНИЮ АДМИНИСТРАЦИИ ГОРОДА МУРМАНСКА
муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования г. Мурманска
«ЦЕНТР ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ, МЕДИЦИНСКОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ
ПОМОЩИ»

Сведения об обеспеченности образовательного процесса учебной литературой или иными
информационными ресурсами и материально-техническом оснащении
муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования г. Мурманска
«Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи»

**Адаптированная дополнительная общеобразовательная
общеразвивающая программа стартового уровня социально-
педагогической направленности стартового уровня для детей
дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра**

№ п/п	Наименование параметров развития, входящих в заявленную образовательную программу	Автор, название, место издания, издательство, год издания учебной литературы, вид и характеристика иных информационных ресурсов	Кол- во
1	Социально-коммуникативное развитие	<p style="text-align: center;">Наглядно-дидактические пособия</p> <p>1. Коммуникативная книга для карточек 4x4+ наборы карточек:</p> <ul style="list-style-type: none"> - «Действия» - «Игрушки» - «Для логопеда» - «Первый» - «Поощрения» - «Предлоги» - «Части тела» - «Эмоции» <p style="text-align: center;">Дидактические игры и пособия</p> <p>1. Версия игры «Да- НЕТка» ТРИЗ «Волшебный поясок»</p> <p>2. Набор игрушек «Доктор», «Парикмахерская»</p> <p>3. Настольно-печатная игра «Что хорошо, что плохо»</p>	<p style="text-align: center;">1</p>
2	Познавательное развитие	<p style="text-align: center;">Наглядно-дидактические пособия</p> <p>1. Альбом заданий для игры «Блоки Дьенеша» для самых маленьких (2- 4г)</p> <p>2. Задания для подготовки к школе «Назови одним словом»</p> <p>3. Диагностика и коррекция внимания. Стимульный материал. Осипова А.А., Малашинская Л.И</p>	<p style="text-align: center;">1</p> <p style="text-align: center;">1</p> <p style="text-align: center;">1</p>

	4. Диагностическое пособие «Планик»	1
	Дидактические игры и пособия	
	1. «Графические задачи для детей» М.Колосов	1
	2. Биплант. Конструктор «Собирай-ка мини»	1
	3. Деревянная игра «Поймай обезьянку»	1
	4. Игры-кладыши «Геометрические фигуры», «Домашние животные», «дикие животные», «животные жарких стран», «транспорт», «мебель»	6
	5. Вкладыши-цилиндры	1
	6. Деревянная машина – вкладыши «Зоопарк»	1
	7. Деревянное панно «Время»	1
	8. Деревянные бусы: набор «Lacingbeads», «фрукты», «овощи»	3
	9. Деревянные игрушки-лото «Геометрические фигуры». Серия Томик.	1
	10. Деревянные пазлы «Зима-лето»	1
	11. Деревянные таблички «Тактильные картинки»	1
	12. Дидактический набор «Занимательная математика»	1
	13. Дидактический набор «Тактильные ладошки»	
	14. Кубики из дерева: «Сложи рисунок: овощи»	1
	15. Музыкальные книжки: «Кто нас возит», «Необычная ферма», «Противоположности», «Формы», «Кто спешит в полет, едет и плывет», «Кто на ферме главный- ушки, носики, хвосты»	1
	16. Электронная музыкальная игрушка «Планшетик Дружок»	6
	17. Планшет «Логико-малыш».	
	18. Пальчиковый театр (наборы).	1
	19. Ж/д «Голубая стрела. Веселое путешествие» (Свет, звук)	1
	20. Дидактическое пособие «Одень мишку»	4
	21. Настольная дидактическая игра «В лесу»	1
	22. Игра «Четыре сезона. Зима»	
	23. Игра из дерева «Модный гардеробчик. Мальчик.»	1
	24. Игра магнитная «Одевашки. Настя»	1
	25. Настольно-печатные игры: «Птицы, животные»; «Овощи, фрукты»; «4 лишний»; «Что сначала, что потом»; «Играем в цвета»; «Домашний уголок»; «Кто больше? Кто меньше?»; «Что к чему и почему»; «Половинки»; «Кто чей малыш»; «Учимся сравнивать»; «Чудесная коробочка. Волшебные картинки»; «Фигуры»; «Профессии»; «Что из чего»; «Чья тень»; «Буквы»; «Цифры»; «Считаем до 10»; «Цвета»; «Парочки», «Что к чему»	1
	26. Исключение предметов (Четвертый лишний) Белопольская Н. Л.	23
	27. Море+шнуровка, магнитная рыбалка;	1
	28. Разрезные картинки	
	29. Досочки «Сегена»	1

	30. Планшет математический (вариант дидактического материала «Геоборд») + игровые альбомы	1 1 1
	31. Счетный материал в ящиках: «Огурцы» «Помидоры» «Груша» «Банан» «Лимон»	12 12 12
	32. Пазлы мягкие магнитные: «Ежик и лисичка»; «Кошечка и собачка».	12 12
	33. Игра серии «Учись, играя» на развитие внимания.	2
	34. Игровые наборы: Спецтехника, Транспорт, Животные, Птицы, Фрукты, Овощи	1
	35. Игрушка «Волшебный комодик»	
	36. Игрушка из дерева «Грибы»	6
	37. Набор кубиков разного размера	1
	38. Кольцеброс	1
	39. Куклы	2
	40. Матрешки	2
	41. Пирамидки разных размеров	4
	42. Мозаика	4
	43. Кегли разного размера	4
	44. Мячи разного размера	1
	45. Тактильный мешочек	12
	46. Тактильный набор	4
	47. Магнитная игра «Учимся считать»	1
	48. Математические стержни для нанизывания «Лесенка счета»	1 1
	49. Наборы для переливания, переключивания, пересыпания	1
	Демонстрационный материал «Игрушки», «Овощи», «Фрукты», «Одежда», «Посуда», «Птицы наших лесов», «Азбука здоровья», «Безопасность в доме», «Правила поведения», «Продукты питания», «Геометрические фигуры», «Электробытовые приборы», «Валеология или здоровый малыш» «Времена года в городе, деревне, природе» животные»	8
	Оборудование	4
	1. Ортоковрики	1
	2. Подносы	1
	3. Батут	1
	4. Домик-палатка	1
	5. Вращающееся кресло	
	6. Аппарат проекционный цветодинамический "МАГМА-АПЦ-100"	1 1
	7. Игровой-контралер – фитнес тренажер	1

	15. Матрешка по сказкам	1
	16. Доска-вкладыш «Фрукты»	1
	17. Говорящая книжка «Противоположности»	3
	18. Картинки-половинки «Лесные дорожки»	1
	19. Картинки-половинки «Животные - помощники»	1
	20. Кубики «Сложи рисунок: игрушки, мебель, овощи».	1
	21. Настольно - печатная игра «В лесу»	
	22. Настольно-печатная игра «Домашний уголок»	3
	23. Настольно-печатная игра «Мой первый рассказ»	
	24. Логопедическое лото «Подбери и назови»	1
	25. Настольная развивающая игра- лото «Назови одним словом»	1
	26. Игра «Обобщения»	1
	27. Игра «Определения»	
	28. Вкладыши «Овощи», «Игрушки»	1
	29. Развивающая игра «Азбука животных»	1
	30. Игротека школы семи гномов. «Такие разные слова»	1
	31. Кубики «Я буду говорить»	1
	32. Дыхательные тренажеры: «Вертушка», «Трубочка с шариком», «Дудочка»	2
	33. Музыкальные инструменты (наборы).	1
	Демонстрационный материал	1
	Грамматические сказки (для 5-7 лет);	6
	«Развитие речи детей 4-5 лет. Весна-Лето»;	3
	«Посмотри и расскажи. (Шишка, Спасли ежа»);	
	«Посмотри и расскажи. (Пчелы, день рождения»);	
	«Развитие речи детей 3-4 лет. Ч.1, Ч.2, Ч.3»	
	«Развитие речи детей 4-5 лет лет. Ч.1, Ч.2, Ч.3»	1
		1
	Серия карточек «Мир на ладошке» по темам:	1
	«Овощи», «Фрукты», «Деревья», «Одежда»,	1
	«Обувь», «Посуда», «Мебель», «Домашние	1
	животные», «Дикие животные», «Домашние птицы»,	1
	«Транспорт», «Профессии», «Насекомые», «Правила	
	дорожного движения», «Мир джунглей», «Тайны	
	космоса», «Город и деревня», «В мире спорта»,	
	«Грибное лукошко», «Азбука здоровья»,	
	«Электробытовые приборы», «Птицы наших лесов»,	
	«Продукты питания», «Живой океан»	
	Плакаты по лексическим темам.	

КОМИТЕТ ПО ОБРАЗОВАНИЮ АДМИНИСТРАЦИИ ГОРОДА МУРМАНСКА
муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования г. Мурманска
«ЦЕНТР ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ, МЕДИЦИНСКОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ»

ОЦЕНОЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ
к адаптированной дополнительной
общеобразовательной общеразвивающей программе
стартового уровня социально-педагогической
направленности стартового уровня
для детей дошкольного возраста
с расстройствами аутистического спектра

МОТОРНАЯ СФЕРА

Крупная моторика	1 уровень	Ребенок неуклюж, не может делать большую часть движений по возрасту. Не шагает по лестнице, не прыгает, не может катить и бросать мяч, не ест сам
	2 уровень	Держит ложку, выполняет 2-5 заданий из списка
	3 уровень	Выполняет 6 и более заданий из списка

Крупная моторика

- ребенок умеет прыгать на 2 ногах
- ребенок умеет стоять на 1 ноге
- ребенок хорошо ползает
- ребенок хорошо бегаёт
- 2-мя ногами запрыгивает на небольшую высоту
- залезает по шведской стенке
- ребенок может перепрыгивать предметы
- ребенок умеет перешагивать препятствия
- ребенок умеет бросать предметы с замахом
- ребенок хорошо ловит предметы 2 руками
- ребенок умеет ловить 1 рукой
- ребенок умеет кататься на самокате
- ребенок умеет кататься на велосипеде

Кистевой и пальцевый праксис	1 уровень	Ребенок не может выполнить простые действия – собрать кулачок, взять чашку за ручку и т.д. Или выполняет 2-3 пункта из списка с помощью взрослого
	2 уровень	Ребенок может выполнить 4-8 пунктов из списка, некоторые действия выполняет самостоятельно.
	3 уровень	Ребенок может выполнить более 8 пунктов из списка, большинство действий выполняет самостоятельно.

- Кистевой и пальцевый праксис
 - ребенок умеет застегивать пуговицы
 - ребенок умеет застегивать молнию
 - ребенок умеет раздеваться сам (в рамках своего возраста)
 - ребенок умеет одеваться сам (в рамках своего возраста)
 - ребенок владеет карандашом
 - ребенок может выделить указательный палец (остальные сжать в кулачок)
 - ребенок может сжать кулаки и открыть ладошку
 - ребенок может «крутить фонарики» руками
 - ребенок может сделать «колечко» указательным и большим пальцем
 - ребенок умеет кушать ложкой
 - ребенок умеет кушать вилкой
 - У ребенка есть «пинцетный» захват

Статика	1 уровень	Ребенок не может стоять в позе более 1-2 сек
	2 уровень	Ребенок может стоять в позе не более 5сек
	3 уровень	Ребенок может стоять в позе около 10сек(насчетдо10)

ВНИМАНИЕ

Слуховое неречевое	1 уровень	Ребенок не реагирует на звуковую информацию.
	2 уровень	Ребенок реагирует на звуки, находит спрятанный предмет, не всегда отзывается на имя, дифференцирует предметы по признаку «есть звук-нет звука».
	3 уровень	Ребенок дифференцирует неречевые шумы, ребенок способен повторить простой ритм на слух.

Слуховое речевое	1 уровень	Ребенок не реагирует на слуховую речевую информацию, не отзывается на имя.
	2 уровень	Ребенок реагирует на звуки речи, может отзывается на имя, различает голоса близких людей, простые слова и звукоподражания Различает разную громкость.
	3 уровень	Ребенок узнает и различает неречевые и речевые звуки. Воспринимает инструкции. Повторяет слоговую структуру слова(ритм), выполняет задания на слух.

Зрительное	1 уровень	Ребенок не удерживает взгляда на предметах и лице взрослого либо может непродолжительное время (до 5-10 сек) удерживать внимание на предмете или лице значимого взрослого, прослеживать взглядом
	2 уровень	Ребенок удерживает взгляд на предмете или игре, находит такой же предмет. Ребенок может дифференцировать предметы по ярким признакам (форма, цвет), выполняет простые задания на зрительное внимание (найти несколько изображений или предметов)
	3 уровень	Ребенок хорошо переключается с задания на задание, дифференцирует предметы по разным признакам, может находить отличия на картинках.

Общее	1 уровень	Ребенок удерживает активное внимание на занятии меньше 5 мин, не может сосредоточиться и доделать задание до конца или удерживает активное внимание на занятии 5-10 минут при постоянной стимулирующей помощи взрослого
	2 уровень	Ребенок удерживает активное внимание на занятии 10-20 минут, может выполнить несколько заданий подряд
	3 уровень	Ребенок удерживает активное внимание на занятии дольше 20 минут, переключается с задания на задание. Может потребоваться непродолжительный отдых между заданиями.

ПОНИМАНИЕ РЕЧИ

	1 уровень	Уровень понимания обращенной речи нулевой или ситуативный.
	2 уровень	Уровень понимания обращенной речи номинативный (ребенок знает названия многих существительных, но не различает глаголы, не различает прилагательные и вопросы косвенных падежей)
	3 уровень	Уровень понимания обращенной речи предикативный (ребенок знает глаголы, значение прилагательных, понимает вопросы косвенных падежей, но не дифференцирует грамматические категории) или достиг расчлененного уровня.

НАВЫКИ ИМИТАЦИИ

Неосознанная	1 уровень	Ребенок не повторяет по собственному желанию никаких движений или повторяет действия 1 из видов имитации
	2 уровень	Ребенок достаточно легко повторяет действия 2-3 видов имитации
	3 уровень	Ребенок достаточно легко повторяет действия 4-5 видов имитации

Осознанная	1 уровень	Нет доступной осознанной имитации
	2 уровень	У ребенка есть один из видов имитации (более 50% действий из списка) или 2 вида имитации (более 50% из каждого вида) или по 2-3 действия из разных видов.
	3 уровень	У ребенка есть более 3х видов имитации

Работа с таблицей:

Считается, что ребенок овладел определенным этапом имитации, если он выполняет большую часть перечисленных в списке действий и движений ПО ПРОСЬБЕ взрослого. Необходимо разделять неумение ребенком выполнить то или иное движение и неумение повторять движение за взрослым. В первом случае ребенка необходимо НАУЧИТЬ выполнять движение, а во втором случае необходимо НАУЧИТЬ ПОВТОРЯТЬ.

Виды имитации:

1. Ребенок может имитировать действия с игрушками и предметами
 - ставит кубик на кубик
 - стучит ложкой
 - размешивает ложкой
 - «топает» игрушкой
 - заводит заводную игрушку
 - снимает крышку
 - бросает мяч
 - нажимает на кнопку
 - стучит крышкой об кастрюлю
 - надевает и снимает крышку
 - надевает колечки на пирамидку
2. Ребенок может имитировать движения крупной моторики
 - топает ножками
 - ползет
 - перешагивает
 - ловит мяч
 - стоит на одной ноге
 - наклоняется всем телом
 - кружится
 - прыгает
 - поднимает ручки и т.д.
3. Ребенок может имитировать действия движений рук
 - хлопает в ладоши
 - стучит ладонями по столу
 - делает кулаки и стучит ими
 - мнет и рвет бумагу
 - потирает руками
 - машет рукой
 - хлопает над головой
 - дает обе руки, одну руку
 - открывает и закрывает крышку
 - перемешивает воду пальцем
4. Ребенок может имитировать движения головой
 - наклоняет голову
 - мотает головой
 - показывает пальцем части лица
 - держит руками волосы
 - тянет руками уши и т.д.
5. Ребенок может имитировать движения мимики и артикуляции
 - широко открывает рот
 - берет пальцами за кончик языка
 - высовывает язык
 - сжимает губы с силой
 - клацает зубами
 - смеется
 - фыркает, как лошадь
 - плотно сжимает губы
 - надувает щеки
 - изображает поцелуй (с шумом)
 - изображает крик индейца
 - касается верхних зубов языком
 - прикусывает зубами нижнюю губу
 - двигает языком влево/вправо
 - двигает языком по кругу
 - берет ртом с руки, например, кусочки печенья
 - пьет через соломинку
 - отмечает поцелуй (накрашенными губами) на бумаге и т.д.

ПРЕДМЕТНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Вид игры	1 уровень	Отсутствие игровых действий или предметно–манипулятивные действия
	2 уровень	Процессуальная игра(подражание). Короткие подражательные действия. ИЛИ Сюжетно-отобразительная игра. Повторение сюжетов, взятых из мультиков, сказок. Есть начало середина и конец игры. Идет озвучивание игры (на своем языке)
	3 уровень	Сюжетно-ролевая игра. Кроме сюжета присутствует роль, которую ребенок берет на себя.

Использование предметов по назначению	1 уровень	Ребенок не использует функционал игрушки или предмета. Не пытается им овладеть даже после показа
	2 уровень	Ребенок быстро схватывает объяснения взрослого (взрослый показывает, как сделать–ребенок понимает и делает также)
	3 уровень	Ребенок хорошо понимает, как надо пользоваться той или иной игрушкой или предметом (самостоятельно или после короткого показа-объяснения)

Любознательность	1 уровень	Ребенок не интересуется даже новыми и интересными игрушками и предметами. Или Ребенок может заинтересоваться предметом (игрушкой), если он достаточно яркий (музыка, свет, другие сильные раздражители), но не пытается разобраться с его функционалом. Крутит в руках, рассматривает, щупает. Интерес быстро угасает.
	2 уровень	Ребенок проявляет интерес ко всему новому, яркому и необычному. Пытается понять, как работает.
	3 уровень	Ребенок интересуется не только новым и ярким, но и вещами, предметами, окружающими его. Пытается разобраться с функционалом игрушки или предмета, долго играет, возится с ним, придумывает способы использования.

ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ

Целевое поведение	1 уровень	Поведение ребенка бесцельно (полевое поведение).
	2 уровень	Ребенок выполняет короткие действия с помощью взрослого (только с подачи взрослого!). Например, может насыпать горох в стаканчик, бросить мяч в корзину. ИЛИ Ребенок может ставить кратковременную цель, но не доводит игру или занятие до конца (например, собрать пирамидку) или доводит только с постоянной поддержкой.
	3 уровень	Ребенок доделывает задания до конца. Хорошо осознает поставленные перед ним цели. Может поставить цель самостоятельно. Ребенок проявляет инициативность в игре.

Самостоятельность	1 уровень	Ребенок не делает ничего самостоятельно. Требуется помощь взрослого. Не умеет и не делает
	2 уровень	Ребенок пытается делать самостоятельно то, что уже умеет, но старается избегать самостоятельных действий, которые ему не нравятся. Привлекает помощь взрослого.
	3 уровень	Ребенок вполне самостоятелен. Старается делать даже то, что у него не получается.

Инициативность	1 уровень	Ребенок безынициативен. Не умеет делать выбор (даже когда ему его предоставляют). ИЛИ Ребенок делает выбор, когда он ясен и очевиден (суп или конфетка, гулять или спать), когда ему его (выбор) предоставляют.
	2 уровень	Ребенок проявляет инициативу в общении, сам приходит, чтобы пообщаться, пытается что-то сказать, показать, позвать в свою игру.
	3 уровень	Ребенок проявляет инициативу во всей своей деятельности. Инициатива в играх, общении, занятиях.

Самообслуживание	1 уровень	Ребенок может выполнять 1 действие по самообслуживанию
	2 уровень	Ребенок выполняет несколько действий по самообслуживанию (3-4)
	3 уровень	Ребенок самостоятелен в самообслуживании

Самообслуживание:

- ребенок кушает самостоятельно, но без ложки и вилки
- ребенок кушает самостоятельно с использованием ложки (вилки)
- ребенок частично (или полностью) раздевается (по собственной инициативе)
- ребенок пытается одеваться сам
- ребенок убирает за собой игрушки (или пытается)
- ребенок самостоятельно умывается (или пытается)
- ребенок ходит в туалет, сам снимает и надевает трусы (или пытается).

КОММУНИКАЦИЯ

Глазной контакт	1 уровень	взгляд практически не останавливается на лице другого человека. Либо в пределах 2-3 секунд.
	2 уровень	Ребенок смотрит на лицо взрослого, обращает на него внимание, есть взгляд в глаза, но непродолжительное время. Часто отводит взгляд, затем снова смотрит.
	3 уровень	Ребенок спокойно смотрит на лицо взрослого, ищет взгляд, удерживает его необходимое время
Просьбы, требования	1 уровень	У ребенка нет адекватного выражения просьб и требований. Свои желания ребенок выражает в крике, либо старается делать все самостоятельно, не привлекая значимых взрослых
	2 уровень	Ребенок подводит (тянет, толкает) взрослого к нужному предмету или в нужное место, тянет руку ВЗРОСЛОГО в направлении нужного предмета.
	3 уровень	Ребенок может позвать взрослого (жестами, движениями, словами) и с помощью жестов (указательный, жест «дай» или слов просит помощи или какой-либо предмет.
Социальная ответная реакция	1 уровень	Ребенок не отзывается на имя, не реагирует на приветствие и прощание, не может адекватно согласиться с чем-либо или отказаться
	2 уровень	Ребенок отзывается на имя, иногда может попрощаться или ответить на приветствие
	3 уровень	Ребенок всегда прощается и здоровается, может делать это как в ответ, так и по собственной инициативе. Умеет адекватно отказываться или соглашаться с чем-то(на что-то).
Участие в диалоге	1 уровень	ребенок игнорирует речь взрослого, не обращает внимания на вопросы
	2 уровень	ребенок соглашается на диалог. Старается отвечать с помощью мимики, жестов (или речи)
	3 уровень	ребенок участвует в диалоге, смотрит в лицо спрашивающего, в ответ издает какие-либо звуки, слова (или жесты, мимика, движения).В диалоге готов проявлять инициативу
Эмоциональная сфера	1 уровень	Ребенок не реагирует на чужие эмоции либо реагирует неадекватно(бьет человека, который плачет, например).
	2 уровень	ребенок понимает чужие(простые) эмоции и дает адекватный ответ на них (при смехе - смеется, при плаче - начинает жалеть или плакать и т. д.).
	3 уровень	ребенок умеет делиться своими эмоциями (показывает на то, что интересно, страшно, смешно). Ребенок не просто испытывает эмоцию, а пытается донести ее до взрослого, утрированно изображая то, что чувствует. Адекватно реагирует на эмоции других.

Совместная деятельность	1 уровень	ребенок предпочитает играть один, заниматься своими делами, не пускает взрослого в свою деятельность
	2 уровень	ребенок спокойно пускает взрослого в свою деятельность, принимает правила игры, предлагаемые взрослым
	3 уровень	ребенок проявляет инициативу в совместной деятельности (придумывает сам, зовет взрослого), активно участвует в деятельности, предлагаемой взрослым, старается соблюдать правила игры (общения)

Обращение	1 уровень	ребенок не транслирует четко выраженного обращения к кому-либо, не зовет, не старается обратить внимание конкретного взрослого
	2 уровень	ребенок обращается к конкретному человеку с помощью активных действий(похлопывает, дергает за одежду) или с помощью слов(мама, папа), не может звать человека, находящегося вне поля зрения ребенка
	3 уровень	ребенок умеет звать конкретного человека(которого видит или не видит перед собой) без крика и истерики, с помощью звука(АААА,ЭЭЭЭ) или с помощью слов (мама, Катя, папа)

НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СПОСОБЫ ОБЩЕНИЯ

Невербальные способы общения	1 уровень	Нет невербальных способов общения или присутствует только один жест по просьбе («привет» или «пока»)
	2 уровень	Есть жесты, используемые для диалога –дай, да, нет, пока (или слова).Ребенок пользуется ими в общении.
	3 уровень	Ребенка использует коммуникативные жесты, в том числе и жесты, обозначающие различные глаголы, предметы. Ребенок активно использует их в общении. ИЛИ Ребенок использует активную речь.

РЕЧЕВОЙ ПРАКТИС

Оральный	1 уровень	Действия не выполняет или выполняет 1-2 действия с помощью взрослого.
	2 уровень	Ребенок способен выполнить несколько действий самостоятельно (более 5)
	3 уровень	Ребенок способен выполнять весь спектр описанных действий.

1. Оральный праксис.

- ребенок умеет дуть с помощью предмета (трубочка, флейта)
- ребенок дует без помощи посторонних предметов
- ребенок может высунуть язык
- ребенок может надуть щеки
- ребенок может улыбнуться с закрытым ртом
- ребенок может улыбнуться с открытым ртом
- ребенок умеет гримасничать
- ребенок умеет хмурить брови
- ребенок умеет зажмуриваться
- ребенок умеет вытягивать губы уточкой
- ребенок умеет широко открывать рот
- ребенок умеет поднимать язык вверх
- ребенок умеет выплевывать
- ребенок умеет полоскать рот
- ребенок умеет вдыхать носом, а выдыхать ртом

Артикуляционный	1 уровень	Ребенок не выполняет артикуляционные позы, не воспроизводит звуки.
	2 уровень	Ребенок выполняет несколько предложенных артикуляционных поз, но затрудняется переключаться между ними и удерживать более 3сек.
	3 уровень	Ребенок выполняет предложенные позы, переключается между ними и удерживает на счет до 5 (или больше). Ребенок воспроизводит серии звуков или слогов

АКТИВНАЯ РЕЧЬ

	1 уровень	Ребенок не говорит, нет произвольных звуков или появляются произвольные звуки («птичий язык»).
	2 уровень	Ребенок повторяет гласные (и согласные) звуки, простые звукоподражания. Использует эти звуки в играх, в нужных ситуациях. Ребенок может произнести несколько коротких слов с помощью взрослого.
	3 уровень	Ребенок начинает активно пользоваться словами (без помощи взрослого), пытается составлять простые фразы (по просьбе или вынужденно). В активном словаре от 10 слов. Ребенок свободно пользуется фразами.