

**Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение  
«Детский сад комбинированного вида №2 «Ромашка»  
города Губкина Белгородской области  
309190, Белгородская область, город Губкин, улица Раевского, дом 126**

**СОГЛАСОВАН:**  
на заседании Управляющего совета  
МАДОУ «Детский сад  
комбинированного вида № 2  
«Ромашка» города Губкина  
Белгородской области  
протокол № 3 от «30» августа 2023г.

**ПРИНЯТ:**  
на заседании Педагогического совета  
МАДОУ «Детский сад  
комбинированного вида № 2  
«Ромашка»  
города Губкина Белгородской области  
протокол № 1 от «30» августа 2023г.

**УТВЕРЖДЕН:**  
приказом заведующего МАДОУ  
«Детский сад комбинированного вида  
№ 2 «Ромашка»  
города Губкина Белгородской области  
№ 100 от 31 августа 2023 г.  
Л.В. Корнева



**Рабочая программа  
сопровождения коррекционно-развивающей деятельности  
в разновозрастной группе №2 «Гномики» компенсирующей  
направленности  
для детей с расстройствами аутистического спектра  
на 2023-2024 учебный год**

**Составитель:**  
Дмитренко Ю.А. учитель-дефектолог  
МАДОУ «Детский сад комбинированного  
вида № 2 «Ромашка»  
города Губкина

## ОГЛАВЛЕНИЕ

	Введение	4
<b>I. Целевой раздел</b>		
1.1	Пояснительная записка	8
1.1.1	Цели и задачи Программы	8
1.1.2	Принципы и подходы к формированию Программы	8
1.2	Индивидуальные особенности воспитанников с РАС	10
1.3	Методические аспекты образования воспитанников с РАС	11
1.4	Планируемые результаты	11
1.5	Система оценивания результативности	15
<b>II. Содержательный раздел</b>		
2.1	Общие положения	16
2.2	Социально-коммуникативное развитие	17
2.3	Познавательное развитие	20
2.4	Речевое развитие	24
2.5	Развитие ручной моторики, подготовка руки к письму	27
2.6	Коррекционная работа при сопровождении детей с РАС	28
2.6.1	Формирование и развитие коммуникации	28
2.6.2	Коррекция нарушений речевого развития	29
2.6.3	Развитие навыков альтернативной коммуникации	30
2.6.4	Формирование навыков самостоятельности	31
2.6.5	Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности	32
2.7	Пропедевтический этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра	33
2.7.1	Формирование социально-коммуникативных функций в пропедевтическом периоде	33
2.7.2	Коррекция проблемного поведения как фактор готовности к школьному обучению	33
2.7.3	Организационные проблемы перехода ребёнка с аутизмом к обучению в школе	35
2.7.4	Подготовка к обучению основам чтения, письма, математических представлений	36
2.8	Взаимодействие взрослых с детьми с расстройствами аутистического спектра	44
2.9	Взаимодействие с семьей	45
<b>III. Организационный раздел</b>		
3.1	Психолого-педагогические условия реализации программы	46
3.2	Организация развивающей предметно-пространственной среды	46
3.3	Материально-технические условия реализации Программы	50
3.4	Планирование образовательной деятельности	50
3.5	Перечень литературных источников	54
<b>IV. Краткая презентация программы</b>		57
Приложение 1. Диагностическое обеспечение коррекционно-образовательного процесса детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра		57

Приложение 2 Программа работы по коррекции речевых нарушений	58
Приложение 3. Календарно - тематическое планирование на 2022 – 2023год	62
Приложение 4. Уровни тяжести расстройств аутистического спектра (РАС)	73
Приложение 5. Расписание непосредственно образовательной деятельности	75

## Введение

Рабочая программа сопровождения коррекционно – развивающей деятельности в разновозрастной группе №2 «Гномики» компенсирующей направленности для детей с расстройствами аутистического спектра разработана на основе адаптированной основной образовательной программы (АООП) дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) МАДОУ «Детский сад комбинированного вида №2 «Ромашка» города Губкина Белгородской области.

При разработке рабочей программы использовались следующие нормативно-правовые документы:

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Федеральный закон от 31 июля 2020 года № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся».
3. Федеральный закон от 8 июня 2020 года № 164-ФЗ «О внесении изменений в статьи 71.1 и 108 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации».
4. Федеральный закон от 27 июля 2006 года № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и защите информации».
5. Федеральный закон от 27 июля 2006 года № 152-ФЗ «О персональных данных».
6. Федеральный закон от 29 декабря 2010 года № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию».
7. Федеральный закон от 2 июля 2021 года №310-ФЗ «О внесении изменений в статью 54 Семейного кодекса Российской Федерации и статьи 36 и 67 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации».
8. Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 года № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года».
9. Указ Президента Российской Федерации от 29 мая 2018 года № 240 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства».
10. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года».
11. Постановление Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 года № 1642 «Об утверждении Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования».
12. Постановление Правительства Российской Федерации от 5 августа 2013 года № 662 «Об осуществлении мониторинга системы образования».
13. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 30 июня 2020 года № 16 «Об утверждении санитарно-эпидемиологических правил СП 3.1/2.4.3598-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации работы образовательных организаций и других объектов социальной инфраструктуры для детей и молодежи в условиях распространения новой коронавирусной инфекции (COVID-19)» (с изменениями от 21 марта 2022 года № 9), зарегистрировано в Минюсте России 03 июля 2020 года № 58824.

14. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 25 мая 2015 года № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года».
15. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 декабря 2013 года № 2506-р. «О Концепции развития математического образования в Российской Федерации».
16. Приказ Министерств Просвещения Российской Федерации от 31 июля 2020 года № 373 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования».
17. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2013 года № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
18. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 2 декабря 2019 года № 649 «Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды».
19. Приказ Министерства образования и науки РФ от 15 мая 2020 года № 236 «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам дошкольного образования».
20. Приказ Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 14 августа 2020 года № 831 «Об утверждении требований к структуре официального сайта образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» и формату представления на нем информации».
21. Разъяснения Министерства просвещения Российской Федерации от 4 марта 2022 года «О порядке приёма в организации, осуществляющие образовательную деятельность по образовательным программам дошкольного образования, в части определения состояния здоровья, распределения нагрузки и учёта индивидуальных особенностей детей ввиду отсутствия необходимости предоставления медицинского заключения».
22. Приказ Министерства просвещения РФ от 4 октября 2021 года № 686 «О внесении изменений в приказы Министерства просвещения Российской Федерации от 15 мая 2020 года № 236 «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам дошкольного образования и от 8 сентября 2020 года № 471 «О внесении изменений в Порядок приема на обучение по образовательным программам дошкольного образования, утвержденный приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 15 мая 2020 года № 236».
23. Межведомственный комплексный план мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 года) утв. Заместителем Председателя Правительства РФ Т. Голиковой 22 декабря 2021 года № 14068п-П8.
24. Разъяснения Министерства просвещения Российской Федерации от 25 февраля 2022 года № АЗ-213/03 «По вопросу о количестве дней отсутствия ребенка в организации, осуществляющей образовательную

- деятельность по образовательным программам дошкольного образования, после которых требуется предоставление медицинского заключения».
25. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 16 июля 2021 года № АЗ-288/06 «О направлении примерной рабочей программы воспитания для образовательных организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования».
  26. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 24 февраля 2022 года № 03-217 «О направлении методических рекомендаций». Памятка для руководителя организации, осуществляющей образовательную деятельность по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования, при приеме детей, прибывающих с территорий Донецкой Народной Республики и Луганской Народной Республики.
  27. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 21 июня 2021 года № 03-925 «О направлении методических рекомендаций «Методические рекомендации по реализации образовательных программ дошкольного образования с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий».
  28. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 5 августа 2013 года № 08-1049 «Об организации различных форм присмотра и ухода за детьми».
  29. Примерная рабочая программа воспитания для образовательных организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования, одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 01 июля 2021 года № 2/21).

### **Региональный уровень**

1. Закон Белгородской области от 31 октября 2014 года № 314 «Об образовании в Белгородской области».
2. Постановление Правительства Белгородской области от 30 декабря 2013 года № 528-пп «Об утверждении государственной программы Белгородской области «Развитие образования Белгородской области» (с изменениями на 28 декабря 2020 года).
3. Приказ департамента образования Белгородской области от 24 сентября 2021 года № 2589 «О внедрении и реализации рабочих программ воспитания в системе дошкольного образования Белгородской области».
4. Приказ министерства образования Белгородской области от 15 марта 2022 года № 815 «Об утверждении модели взаимодействия субъектов сопровождения реализации рабочих программ воспитания в ДОО».
5. Приказ министерства образования Белгородской области от 26 мая 2022 года № 1662 «Об утверждении «дорожной карты» по созданию единой социокультурной среды, направленной на формирование основ ранней профориентации у детей дошкольного возраста».
6. Приказ министерства образования Белгородской области от 01 марта 2022 года № 694 «Об утверждении регионального плана мероприятий

- («дорожной карты») по содействию развитию конкуренции в сфере образования на 2022-2025 годы».
7. Приказ министерства образования Белгородской области от 23 марта 2022 года № 902 «Об утверждении регионального межведомственного комплексного плана».
  8. Приказ министерства образования Белгородской области от 21 апреля 2022 года № 1231 «Об утверждении «дорожной карты» по развитию рынка услуг психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в негосударственном секторе дошкольного образования».
  9. Приказ министерства образования Белгородской области от 25 марта 2022 года № 952 «Об утверждении положения о консультационном центре «Лекотека».
  10. Письмо департамента образования Белгородской области от 30 апреля 2020 года № 9-09/14/2380 «Методические рекомендации по насыщению развивающей предметно-пространственной среды элементами «доброжелательного пространства».
  11. Письмо областного государственного автономного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Белгородский институт развития образования» от 15 ноября 2021 года № 2198 «О проведении мониторинга».
  12. Письмо министерства образования Белгородской области от 23 мая 2022 года № 17-09/14/1805 «О результатах мониторинга оценки качества формирования рабочих программ воспитания образовательных организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования».

Содержание Программы включает три основных раздела - целевой, содержательный и организационный и раздел «Краткая презентация программы»

**Целевой раздел** Программы включает в себя пояснительную записку, определяет цели и задачи Программы, принципы и подходы к формированию Программы, даёт краткую характеристику контингента воспитанников группы, формулирует планируемые результаты образовательной деятельности по реализации Программы и принципы оценивания качества образовательной деятельности по реализации Программы.

**Содержательный раздел** Программы включает описание коррекционно-развивающей работы. Направления этой работы определяются особенностями возраста и свойственными аутизму особенностями развития. Коррекционная развивающая работа, описание которой включает содержательный раздел Программы, является условием и предпосылкой реализации Программы в остальных образовательных областях с учётом особых образовательных потребностей детей с

аутизмом, и направлена на обеспечение возможно более высокого уровня их социальной адаптации и социализации, интеграции в общество.

**В организационном разделе** представлены условия реализации Программы, обеспеченность методическими материалами и средствами обучения и воспитания, особенности организации предметно-пространственной развивающей среды, а также психолого-педагогические условия реализации программы. Объём коррекционно-развивающей работы, который при необходимости может быть единственным содержанием образовательного процесса и уменьшаться по мере смягчения трудностей, обусловленных аутизмом.

## **I Целевой раздел**

### **1.1 Пояснительная записка**

#### **1.1.1. Цели и задачи Программы**

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

Цель рабочей программы достигается в соответствии с ФГОС дошкольного образования посредством решения следующих задач:

- коррекция и (или) компенсация основных нарушений, обусловленных аутизмом, а также других сопутствующих нарушений развития различного генеза;
- оказания специализированной комплексной помощи в освоении содержания образования;
- охраны и укрепления физического и психического здоровья детей с РАС;
- обеспечения преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в соответствии с основными образовательными программами дошкольного и начального общего образования;
- создания на основе результатов коррекционно-образовательного процесса благоприятных условий развития детей с РАС в соответствии с их возможностями, индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей каждого ребёнка;
- формирования личности ребёнка с аутизмом, формирования предпосылок учебной деятельности
- сотрудничества с семьёй, в которой есть ребёнок с аутизмом, обеспечения психолого-педагогической поддержки такой семьи, повышения компетенции родителей (законных представителей) в вопросах особенностей развития детей с РАС и основах их сопровождения.

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

Формирование Программы основано на положениях ФГОС дошкольного образования, преломлённых в соответствии с закономерностями развития детей с РАС.

## ***1. Поддержка разнообразия детства.***

***Во-первых***, этот принцип в случае РАС можно рассматривать только как цель коррекционно-образовательного процесса, достижение которой возможно частично, искажённо 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.), относятся к основным симптомам РАС и формируются в результате коррекционной работы.

***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***

При типичном развитии подготовка к этим последующим этапам происходит в основном имплицитно, прежде всего, в виде подражания (сначала спонтанного, потом произвольного), игры, но при аутизме на уровне диагностического признака (МКБ-10, F84.0, А, п.5) отмечаются «нарушения в ролевых и социально-имитативных играх». Таким образом, необходимо либо сформировать способность у ребёнка с РАС усваивать информацию имплицитно («из жизни», прежде всего, в простейшем случае – через произвольное подражание, потом – через игру), либо использовать специальные обучающие процедуры 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.

***3. Позитивная социализация ребёнка*** - 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*** - это возможно только на базе преодоления типичных для аутизма трудностей репрезентации психической жизни других людей.

***5. Содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребёнка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений.*** 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. Программа предполагает разнообразные формы сотрудничества с семьёй, как в содержательном, так и в организационном планах.

**7. Индивидуализация 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, склонностей, 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.

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

**9. 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 несформированностью ролевой, сюжетной, социально-имитативной игры и других имплицитных форм обучения, а также стереотипа обучения вызывает необходимость использования эксплицитных методов, а при выраженных проявлениях аутизма – директивных методов обучения.

**10. 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) и многообразные связи между ними должны учитываться в коррекционно-образовательном процессе при РАС в силу фрагментарности восприятия формирование и развитие междисциплинарных связей. Основная ценность Программы - ориентированность на приоритет проблем детей с РАС, обусловленных аутизмом (с учётом существующих реалий). Предлагаемые Программой методические подходы и решения представляют собой вариативный спектр средств реализации и достижения целей.

## **10.2. Индивидуальные особенности воспитанников с РАС**

В 2023 - 2024 году в группу компенсирующей направленности для детей с РАС МАДОУ ДС №2 "Ромашка" 5 воспитанников (2 детей - 5 лет, 2 детей - 4 года, 1 ребенок - 3 лет) на основании заключений ТПМПК с диагнозом РАС. Каждому из воспитанников рекомендовано сопровождение тьютора. 4 детей – не владеют активной речью, 1

ребенок – пользуется фразой речью. Также у воспитанников отмечается проблематичное поведение, дефициты в развитии всех навыков, отмечается несоответствие возрастным показателям по основным линиям развития.

### **10.3. Методические аспекты дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра**

Хорошо известно, что методы помощи при аутизме многочисленны и разнообразны, что, безусловно, прямо связано с полиморфностью самого синдрома детского аутизма. В то же время, методические аспекты дошкольного образования детей с РАС различны.

В связи с этим специалисты направляют усилия на функции, в той или иной степени, страдающие при РАС практически всегда: **социальное взаимодействие, коммуникацию, речь, произвольное подражание, игровую деятельность.**

*В дошкольном возрасте начинается коррекционно-развивающая работа и освоение образовательных областей, входящих в обязательную часть Программы.*

- 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 (хотя бы смягчение) проблем поведения – условие реализации всех программ дошкольного образования;
- коррекция нарушений развития сенсорно-перцептивной сферы и развитие самостоятельности также вносит вклад в создание условий 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.

### **10.4. Планируемые результаты**

При планировании результатов освоения Программы детьми с РАС учитываются индивидуальные особенности развития конкретного ребенка, которые отражены в индивидуальной программе обучения. Программа строится на основе результатов диагностики детей с учетом сензитивных периодов в развитии.

Целевые ориентиры зависят от возраста и степени тяжести аутистических расстройств, наличия и степени выраженности сопутствующих нарушений развития и состояния здоровья ребенка, целевые ориентиры определяются отдельно для трёх уровней тяжести аутистических расстройств.

#### **Целевые ориентиры первого этапа комплексного сопровождения.**

- локализует звук взглядом и/или поворотом головы в сторону источника звука;

- эмоционально позитивно реагирует на короткий тактильный контакт (не во всех случаях);
- реагирует (останавливается, замирает, смотрит на взрослого, начинает плакать пр.) на запрет («Нельзя!», «Стоп!»);
- выражает отказ, отталкивая предмет или возвращая его взрослому;
- использует взгляд и вокализацию, чтобы получить желаемое;
- самостоятельно выполняет действия с одной операцией;
- самостоятельно выполняет действия с предметами, которые предполагают схожие операции (нанизывание колец, вкладывание стаканчиков);
- демонстрирует соответствующее поведение в ходе выполнения действий с игрушками: бросает мяч, катает машинку, ставит кубики друг на друга, вставляет стержни в отверстия и т.д.;
- самостоятельно выполняет деятельность, включающую два разных действия, например, вынимать, вставлять;
- самостоятельно выполняет деятельность, включающую несколько разных действий, например: вставлять, открывать, вынимать, закрывать;
- завершает задание и убирает материал.
- выполняет по подражанию до десяти движений;
- вкладывает одну – две фигуры в прорезь соответствующей формы в коробке форм;
- нанизывает кольца на стержень;
- составляет деревянный пазл из трёх частей;
- вставляет кольшики в отверстия;
- нажимает кнопки на различных игрушках, которые в результате нажатия срабатывают (например, включается свет, издаётся звук, начинается движение);
- разъединяет детали конструктора и др. – строит башню из трёх кубиков;
- оставляет графические следы маркером или мелком (линии, точки, каракули);
- стучит игрушечным молотком по кольшкам;
- соединяет крупные части конструктора
- обходит, а не наступают на предметы, лежащие на полу;
- смотрит на картинку, которую показывает взрослый;
- следит за местом (контейнер, пустое место для кусочка пазла и пр.) куда помещаются какие-либо предметы;
- следует инструкциям «стоп» или «подожди» без других побуждений или жестов.
- выполняет простые инструкции, предъявляемые без помощи и жеста;
- находит по просьбе 8 – 10 объектов, расположенных в комнате, но не непосредственно в поле зрения ребёнка, а которые нужно поискать;
- машет (использует жест «Пока») по подражанию;
- «танцует» с другими под музыку в хороводе;
- выполняет одно действие с использованием куклы или мягкой игрушки;
- решает задачи методом проб и ошибок в игре с конструктором
- снимает куртку, шапку (без застёжек) и вешает на крючок;
- уместно говорит «привет» и «пока», как первым, так и в ответ;
- играет в простые подвижные игры (например, в мяч, «прятки»);
- понимает значения слов «да», «нет», использует их вербально или невербально (не всегда);
- называет имена близких людей;
- выражения лица соответствуют эмоциональному состоянию (рад, грустен);
- усложнение манипулятивных «игр» (катание машинок с элементами сюжета);

- последовательности сложных операций в игре (например, собирание пирамидки, домика из блоков, нанизывание бус);
  - понимание основных цветов («дай жёлтый» (зелёный, синий и т.д.);
  - элементы сюжетной игры с игровыми предметами бытового характера;
  - проделывает действия с куклой или мягкими игрушками (с помощью взрослого);
  - иногда привлекает внимание окружающих к предметам речью или жестом к желаемому предмету;
  - выстраивает последовательности из трёх и более картинок в правильном порядке;
  - пользуется туалетом с помощью взрослого;
  - моет руки с помощью взрослого;
  - ест за столом ложкой, не уходя из-за стола;
  - преодолевает избирательность в еде (частично).
- Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра**

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

- понимает обращённую речь на доступном уровне;
- владеет элементарной речью (отдельные слова) или 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 детей с расстройствами аутистического спектра со вторым уровнем тяжести аутистических расстройств*** (второй уровень тяжести аутистических расстройств может сочетаться с интеллектуальными нарушениями (различной, чаще лёгкой степени) и нарушениями речевого развития):

- владеет простыми формами речи (двух-трёхсложные предложения, простые вопросы) или (иногда) альтернативными формами общения;
- владеет конвенциональными формами общения (вербально / не вербально);
- 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;
- поведение контролируется, но без возможностей гибкой адаптации к ситуации;
- владеет поведением в учебной ситуации 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 (одеваться /раздеваться, при приёме пищи, в туалете), может убирать за собой (игрушки, посуду).

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

- 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;
- 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 (одеваться /раздеваться, при приёме пищи, в туалете), может убирать за собой (игрушки, посуду);
- принимает участие в уборке квартиры, приготовлении пищи;
- умеет следовать расписанию (в адекватной форме) в учебной деятельности и в быту.

## **10.5. система оценки результатов**

**Программой предусмотрена система мониторинга** динамики развития детей, динамики их образовательных достижений, основанная на методе наблюдения (формального тестирования) по методике VB-MAPP и включающая:

- педагогические наблюдения, педагогическую диагностику, связанную с оценкой эффективности педагогических действий с целью их дальнейшей оптимизации;
- детские портфолио, фиксирующие достижения ребенка в ходе образовательной деятельности (по мере формирования навыков);
- различные шкалы индивидуального развития ребенка с РАС.

### **Методы оценки**

Программа оценки вех развития и вербального поведения (VB-MAPP) – это исследование, учебный план и профессиональная система поддержки детей с задержкой речевого развития.

Функциональная оценка: идентификация предшествующих факторов и последствий поведения позволяет определить функциональные связи поведения и окружающей среды.

Опросник FAST: функциональное сканирование позволяет специалистам сделать предположение о функциях поведения.

Протокол проведения собеседования для функциональной оценки поведения: запись интервью с окружающими.

Данные о прогрессе каждого ребенка отражаются в листах сбора данных (чек-листах), графиках и таблицах.

## II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

### 2.1. Общие положения

**Организация** образования детей с РАС характеризуется полным или частичным подключением ребёнка с аутизмом к освоению предусмотренных ФГОС основных образовательных областей.

Индивидуальные программы освоения основных образовательных областей должны быть адаптированы для детей с РАС в соответствии с особенностями, свойственными аутизму, и каждому ребёнку с аутизмом индивидуально. Программа дает возможность вводить коррекционные моменты в те или иные разделы программы дошкольного образования, планировать индивидуальную работу по актуальным для данного ребёнка темам программы.

**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 (прежде всего, аутистических, но и других) подход к такой подготовке должен быть дифференцированным.

Все задачи подготовки к школе можно разделить на:

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

Все эти задачи решаются в ходе **пропедевтического периода**, главная цель которого - подготовить ребенка с аутизмом к школьному обучению. Следует учитывать исключительный полиморфизм проявлений аутизма и, в связи с этим, обратить особое внимание на индивидуальный подход к обучению, **неодинаковую значимость перечисленных выше задач подготовки к школе для детей с разными уровнями тяжести аутистических расстройств**. Если социально-коммуникативные, поведенческие и организационные навыки, а также готовность в плане жизненных компетенций важны так или иначе для всех детей с РАС, то академическая подготовка актуальна, прежде всего, для детей с первым уровнем тяжести аутистических расстройств (**приложение 1**)

Используемые **формы, способы, методы и средства** должны:

- помогать ребенку с РАС лучше адаптироваться в окружающем пространстве, в помещении, в процессе образовательной деятельности;
- побуждать ребенка с РАС к самостоятельной деятельности;
- способствовать переносу знаний в жизненные ситуации;
- содействовать коммуникации ребенка с РАС с другими детьми и с взрослыми.

Программа реализуется в различных формах: на начальных этапах в индивидуальных занятиях, затем работа в мини-группах, отработка навыка в повседневной деятельности, в режимных моментах, формирование навыков в рамках образовательной деятельности, формирование навыка в рамках самостоятельной деятельности детей, в совместной деятельности и в играх с другими детьми и т.д. Предусмотрено посещение групп нормотипичных сверстников с целью проработки социальных и игровых навыков. Степень поддержки тьютора (помощника) определяется индивидуально, в зависимости от частоты проявлений нежелательного поведения и уровня продвижения каждого ребенка в рамках индивидуальной программы обучения.

**На начальных этапах работы с ребенком, имеющим РАС, целесообразно проводить индивидуальные занятия с постепенным переходом на малые групповые (с целью обобщения навыков, полученных в формате 1:1)**

Переход от индивидуальной к групповой форме работы осуществляется по следующей схеме: формирование навыка в паре: ребенок - специалист; закрепление навыка в паре с другими специалистами, работающими с ребенком и с родителями; закрепление навыка в малой группе детей при участии специалистов.

Для освоения содержания Программы ребенком с РАС необходимо корректировать объем заданий. Это обеспечивается установлением границ задания (задания должны иметь четкое начало и конец, чтобы ребенок имел четкое представление о том, что от него требуется и в каком объеме), сокращением объема заданий, предъявление задания маленькими порциями, заменой задания другим.

## 2.2. Социально-коммуникативное развитие.

Специальная коррекция аутистических расстройств начинается с использования **развивающих и поведенческих методов** коррекции аутизма. Она постепенно индивидуализируется по мере получения результатов динамического наблюдения, уточнения индивидуального психолого-педагогического профиля и накопления материалов, необходимых для формирования индивидуальной программы развития. Допускается пролонгация помощи первого этапа помощи на весь период дошкольного детства. Фактически этот этап должен продолжаться столько времени, сколько потребуется для формирования минимального уровня социально-коммуникативных и поведенческих навыков, достаточного для участия ребёнка с РАС в групповых занятиях.

**Первичная работа** с ребенком в рамках образовательной области «**социально-коммуникативное развитие**» проводится в процессе взаимодействия детей с ближним социальным окружением и рассматривается как основа формирования потребности в общении, способов общения, игровой деятельности или её предпосылок, основ развития личности ребенка с аутизмом.

**Социальное развитие и коммуникация:**

Ориентиры развития для возраста 3-5 лет:

- эмоционально-положительно реагировать на общение с близкими родственниками, знакомыми детьми и взрослыми;
- здороваться при встрече и прощаться при расставании, благодарить за услугу;

- называть свое имя и фамилию;
- называть имена отдельных сверстников из группы и друзей;
- называть воспитателей по имени отчеству (для говорящих детей);
- идентифицировать себя по полу;
- выражать словами свои потребности и желания (для говорящих детей);

Ориентиры развития для возраста 5-7 лет:

- передавать эмоциональное состояние персонажей;
- здороваться при встрече и прощаться при расставании, благодарить за услугу, подарок, угощение;
- адекватно вести себя в знакомой и незнакомой ситуации;
- проявлять доброжелательное отношение к знакомым и незнакомым людям;
- выражать свои чувства социально-приемлемым способом;
- давать элементарную оценку своим поступкам и действиям;
- адекватно реагировать на доброжелательное и недоброжелательное отношение к себе со стороны взрослых;
- замечать изменения настроения близкого родственника или сверстника;

### **Воспитание самостоятельности в быту:**

Ориентиры развития для возраста 3-5 лет:

- пользоваться унитазом;
- самостоятельно одеваться после туалета;
- Засучив рукава мыть руки с мылом и после этого вытирать их полотенцем;
- Есть ложкой, правильно держав ее в руке;
- Пользоваться салфеткой;
- Благодарить после еды;
- Самостоятельно одеваться на прогулку и после сна;
- Самостоятельно раздеваться перед сном;
- Аккуратно развешивать вещи в шкафу и на стульчике;
- Различать правый и левый ботинок;

### **Хозяйственно-бытовой труд:**

Ориентиры развития для возраста 5-7 лет:

- Получать удовлетворение от результатов своего труда;
- Наводить порядок в знакомом помещении и на знакомой территории;
- Пользоваться знакомым инвентарем;
- Ухаживать за растениями дома, на участке;
- Сотрудничать со сверстниками при определенных действиях;
- Выполнять обязанности дежурного по группе;
- Бережно относиться к орудиям труда, к результатам своего труда и труда взрослых и сверстников;
- Оказывать помощь, нуждающимся в ней взрослым и детям.

### **Обучение игре:**

Ориентиры развития для возраста 3-5 лет:

- Эмоционально включиться в ту или иную игровую ситуацию, принимая на себя роль в знакомой игре;

- Играть небольшими группами, подчиняясь сюжету игры;
- По предложению воспитателя брать на себя знакомую роль в игре;
- Вводить в игру постройки и обыгрывать их, разворачивая сюжет;
- Участвовать под руководством взрослого в драматизации знакомых сказок

Ориентиры развития для возраста 5-7 лет:

- Играть в коллективе сверстников;
- Передавать эмоциональное состояние персонажей;
- Отражать в игре события реальной жизни;
- Участвовать в знакомых сюжетно-ролевых играх;
- Передавать в игре с помощью специфически действий характер персонажа, повадки животных, особенности его поведения;
- Использовать в игре знаки и символы и ориентироваться по ним;
- Самостоятельно выбирать настольно-печатную игру и партнера для совместной игры;
- Участвовать в коллективной драматизации знакомых сказок или рассказов;
- Проявлять готовность к социальному взаимодействию в коллективе сверстников.

#### ***Перечень оборудования и дидактического материала***

Фотографии (индивидуальные фотографии каждого ребенка группы, фотография группы детей, индивидуальные фотографии каждого сотрудника группы и сотрудников дошкольного учреждения, индивидуальные фотографии каждого родителя; фотографии, отражающие различную деятельность ребенка в группе); фотоальбомы (индивидуальные для каждого ребенка с фотографиями, отражающими жизненный опыт ребенка, интересные события жизни; день рождения, детские праздники, занятия и др.; групповые фотографии, отражающие жизнь ребенка во взаимодействии со всей группой, с малыми группами, с другими детьми дошкольного учреждения или гостями); иллюстративный материал, отражающий различные эмоциональные состояния людей, деятельность людей различных профессий; книги (художественные произведения, содержание которых отражает различные эмоциональные состояния людей); видеоматериалы, отражающие жизнь и деятельность детей в группе, на занятиях, на праздниках, различные эмоциональные состояния людей и их профессиональную деятельность; фланелеграф; магнитная доска; настольные ширмы; плоскостные деревянные, пластмассовые или картонные фигурки персонажей знакомых детям сказок; куклы (девочка, мальчик); наборы кукол для пальчикового театра (кошка, мышка, медведь, лиса, собака и т. п.); куклы бибабо (заяц, мышка, кошка, собака, девочка, мальчик, бабушка, дедушка и т. п.); рукавички разного цвета с изображениями мордочек знакомых животных (кошка, собака, зайчик, ежик, лягушка, поросенок, козленок, утенок и т. п.); атрибуты для игры-драматизации (репка из папье-маше, домик-теремок); мягкие модули; костюмы, изображающие животных (курочка, собачка, кошка, мышка, заяц и др.); костюмы сказочных персонажей (дед, баба, внучка, Золушка, принц, принцесса, Снегурочка и др.).

### 2.3. Познавательное развитие

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

- 1) Общее сенсорное развитие (зрительное, слуховое, тактильное, вкусовое, обонятельное) и формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина);
- 2) Формирование предметно-практических действий (ППД);
- 3) Представления об окружающем мире.

#### **1) Общее сенсорное развитие (зрительное, слуховое, кинестетическое, вкусовое, обонятельное) и формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина)**

Сенсорное развитие направлено на формирование полноценного восприятия окружающей действительности. Первой ступенью познания мира является чувственный опыт человека. Успешность умственного, физического, эстетического воспитания в значительной степени зависит от качества сенсорного опыта детей, т.е. от того, насколько полно ребенок воспринимает окружающий мир. С учетом того, что для детей с РАС свойственны различные уровни сензитивности, процесс накопления сенсорного опыта у детей требует особого внимания со стороны специалистов и родителей, и работа по сенсорному развитию должна проводиться с учетом индивидуальных особенностей восприятия детей целевой группы.

Содержание направления включает 6 разделов: «Зрительное восприятие», «Слуховое восприятие», «Кинестетическое восприятие», «Восприятие запаха», «Восприятие вкуса» и «формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина)». Содержание каждого раздела представлено по принципу от простого к сложному. Сначала проводится работа, направленная на расширение диапазона воспринимаемых ощущений ребенка, стимуляцию активности. Под активностью подразумеваются психические, физические, речевые реакции ребенка, например: эмоционально-двигательная отзывчивость, концентрация внимания, вокализация. В дальнейшем в ходе обучения формируются сенсорно-перцептивные действия. Ребенок учится не только распознавать свои ощущения, но и перерабатывать получаемую информацию, что в будущем поможет ему лучше ориентироваться в окружающем мире.

Ориентиры развития для возраста 3-5 лет:

- Различать свойства и качества предметов (маленький – большой, сладкий-горький-соленый);
- Доставать знакомые предметы из «волшебного мешочка» по тактильному образцу из двух;
- Складывать разрезную картинку из трех частей;
- Выполнять группировку предметов по заданному признаку (форма, величина, вкус, цвет);
- Пользоваться методом проб при решении практических или игровых задач;
- Выполнять задания по речевой инструкции, включающие пространственные отношения между предметами (сверху, снизу, между, на, под);
- Называть в собственной активной речи знакомые свойства и качества предметов (Лимон какой? Кислый и желтый; Яблоко какое? Яблоко сладкое и круглое);

- Дифференцировать звучание трех музыкальных инструментов (металлофон, дудочка, барабан), реагируя на изменение звучания определенным действием;
- Выделять знакомое слово из фразы;

Ориентиры развития для возраста 5-7 лет:

- Соотносить действия, изображенные на картинке с реальными действиями;
- Дорисовывать недостающие части рисунка;
- Воссоздавать целое изображение по его частям;
- Соотносить форму предметов с геометрической формой-эталонном;
- Ориентироваться в пространстве, опираясь на схему собственного тела;
- Дифференцировать цвета и оттенки;
- Использовать разнообразную цветовую гамму в деятельности;
- Описывать различные свойства предметов: цвет, форму, величину, качество поверхности, вкус;
- Воспроизводить по памяти наборы предложенных слов и словосочетаний;
- Дифференцировать звуки окружающей действительности на бытовые шумы и звуки природы;
- Ориентироваться по стрелке в знакомом помещении;
- Пользоваться простой схемой планом.

### **Формирование мышления**

Ориентиры развития для возраста 3-5 лет:

- Использовать предметы-орудия в игровых и бытовых ситуациях;
- Использовать предметы-заместители в проблемно-практических ситуациях;
- Пользоваться методом проб в качестве основного способа решения проблемно-практических задач;

Ориентиры развития для возраста 5-7 лет:

- Производить анализ проблемно-практической задачи;
- Выполнять анализ проблемно-практических задач;
- Устанавливать связи между персонажами и объектами, изображенными на картинках;
- Сопоставлять и соотносить текст с соответствующей иллюстрацией;
- Выполнять задания на классификацию картинок;
- Сопоставлять текст с соответствующей иллюстрацией;
- Выполнять задания на классификацию картинок;
- Выполнять упражнения на исключение «четвертой лишней» картинок.

### **Формирование элементарных количественных представлений**

Ориентиры развития для возраста 3-5 лет:

- Сравнить множества по количеству, используя практические способы сравнения и счет, обозначая словами больше, меньше, поровну;

- Осуществлять преобразование множеств, изменяющее количество, использовать один из способов преобразования;
- Выделять три предмета из группы по словесной инструкции;
- Пересчитывать предметы в пределах трех;
- Осуществлять группировку предметов по количественному признаку на основе образца;
- Выполнять операции объединения и разъединения в пределах трех с открытым и закрытым результатом.

Ориентиры развития для возраста 3-5 лет:

- Осуществлять количественный счет в прямом и обратном порядке, счет от средних членов ряда, порядковый счет в пределах шести;
- Пересчитывать предметы и изображения предметов, имеющие различную величину, цвет, форму;
- Осуществлять преобразование множеств, предварительно проговаривая действия;
- Определять место числа в числовом ряду и отношение между смежными числами; решать задачи по представлению и отвлеченно в пределах пяти;
- Измерять, отмеривать непрерывные множества, используя условную мерку, уметь использовать составные мерки.

#### ***Перечень рекомендуемого оборудования***

Счетные лесенки (с двумя и тремя ступеньками); наборные полотна (с двумя и тремя карманами); разноцветные пластмассовые ванночки, тазы, подносы разных размеров (большие, средние, маленькие); специальный стол для хранения сыпучих материалов; набор коробок для сыпучих материалов и сыпучие материалы; горох, фасоль, чечевица, перловая крупа, манная крупа, речной песок и т. п.; прозрачные емкости (пластмассовые бутылочки, стаканчики, банки, пузырьки и т. д.); посуда: лейки, кувшины, миски, ложки, кастрюли разных размеров; формочки для песка (в виде цифр, овощей, фруктов, геометрических фигур и др.); штампы: цифры, геометрические фигуры, различные картинки и штемпельная подушка; емкость (аквариум); предметы-орудия: сачки, сито, ковшики различных размеров (не менее 108 трех) и т. п.; игрушечные удочки с магнитами; мелкие игрушки с магнитами (рыбки, шарики, лягушки и т. п.); природный материал: желуди, ракушки, камешки различной величины; пуговицы разного размера (различных цветов); счетные полоски; мелкий счетный материал: грибы, елки, различные овощи, фрукты, кубики, шарики; сюжетные игрушки: мишки, ежи, белки, птички, кошки, собачки, лягушки и т. п.; наборы цифр от 1 до 5; плоские предметы и геометрические фигуры для раскладывания на наборном полотне и фланелеграфе (предметные изображения животных, фруктов, овощей, деревьев, цветов и др.); наборы полосок, разных по длине; наборы лент и полосок, разных по ширине; объемные и плоскостные модели домов и елок разной величины; изображения разных времен года и частей суток; карточки с изображением разных предметов (овощи, фрукты, животные, транспорт), геометрических фигур, от 1 до 5; домино (детское) с изображением предметов и кружков; наборы геометрических фигур; палочки различной величины; муляжи овощей и фруктов натурального размера, выполненные из пластмассы, папье-маше и т. п.; плетеные и пластмассовые корзины различной величины; о б -р у ч и разного размера; мячи разного размера и разного цвета (большие, средние и маленькие, легкие и тяжелые); гирлянды, бусы различных форм, различные по величине и цвету (в разном сочетании: одной формы, одинакового размера, но разного цвета; разной

формы, разного размера, но одного Цвета и т. п.); коробки-вкладыши разных размеров; бочки-вкладыши; коробки и ящики с отверстиями геометрических форм и соответствующими вкладышами; игрушки с крепящимися деталями, прищепки и основа для них (контур елки, круг — солнце, основа для туловища бабочки, корзинка и др.); большая пирамида высотой 1 м и другие игрушки; материалы М. Монтессори: «Розовая башня», «Коричневая лестница», «Красные штанги», «Блоки с цилиндрами-вкладышами», «Цветные цилиндры», «Геометрический комод», «Конструктивные треугольники», «Геометрические тела», «Тяжелые таблички», металлические (пластмассовые) вкладыши; настольные игры: «Цвет и форма», «Бабочки и цветы», «Листья и божьи коровки», домино (различные варианты игр на соотношение по форме, цвету, величине и количеству), «Раз, два, три... сосчитай», «Где чей домик?», «На что похожа эта фигура?», «Времена года» и др.

### **Ознакомление с окружающим миром**

Ориентиры развития для возраста 3-5 лет:

- Называть свое имя, фамилию, возраст;
- Показывать и называть основные части тела и лица;
- Выделять по обобщающему слову, названному взрослому, некоторые продукты, игрушки, предметы посуды, одежду;
- Называть некоторые объекты живой и неживой природы;
- Определять по изображениям 2 времени года – лето и зиму;
- Адекватно вести себя в знакомых ситуациях на прогулке, в группе, дома, используя накопленный практический опыт взаимодействия с людьми и предметам окружающей среды.

Ориентиры развития для возраста 5-7 лет:

- Называть свое имя, фамилию, возраст;
- Называть город (населённый пункт) проживания страны;
- Узнавать сигналы светофора; уметь переходить дорогу на зеленый сигнал светофора;
- Узнавать и показывать на картинке врача, учителя, повара, парикмахера, почтальона, продавца, шофера;
- Выделять на картинках изображения видов транспорта, предметов мебели, продуктов, инструментов, школьных принадлежностей и называть их;
- Различать деревья, траву, цветы, ягоды и называть некоторые из них;
- Называть отдельных представителей птиц, домашних и диких животных и их детенышей;
- Определять признаки четырех времен года;
- Различать день и ночь.

### **Перечень рекомендуемого оборудования**

Сенсорный стол: дидактические игры по различению цвета, формы, величины, пирамидки, матрешки, вкладыши, шнуровки, застёжки, дидактические коврики, выполненные в восьми цветах с различными силуэтами животных; дидактические игры: лото (ботаническое, зоологическое, транспорт, мебель, посуда и т. д.), домино, мозаика, складные кубики с разрезными картинками; мягконабивные напольные дидактические игрушки: краб, божья коровка; серии картинок (тематические альбомы: мебель, одежда и др.); координационные коврики со следами рук и ног; стол для игр с песком и водой (плавающие игрушки: рыбки, утята, куклы-голыши; песочные наборы, совочки, ведерки), глиной. Работа с глиной помогает

развивать моторику рук, позволяет сбросить накопившееся психо-эмоциональное состояние; соломенные и бумажные птички, бабочки, снежинки, листочки, кораблики, изготовленные из лёгкого материала. Игрушки могут быть подвешены на уровне лица ребенка, помещены в тазик с водой, на стол. *игры для интеллектуального развития*: настольно-печатные игры «Найди недостающую фигуру», «Чего не стало?», «Что общего?», игры-головоломки, мозаики, наборы «Лего» и пр.; *природный материал для экспериментирования*: песок, вода, камешки, шишки, каштаны; *элементарные измерительные приборы*: 2 линейки разного размера, кружки различного цвета большие и маленькие, для старших почемучек можно использовать специальные измерительные приборы: увеличительное стекло, весы; *вспомогательное оборудование*: воронки, лейки, баночки, пузырьки; *демонстрационный и наглядный материал по математике, развитию речи*: наборы цифр, геометрических фигур; звуковые часы; *для развития мелкой моторики рук*: разнообразные волчки, механические игрушки-забавы, альбомы для раскрашивания, наборы ручек, карандашей, фломастеров, мелков.

## **2.4. Речевое развитие**

Общение – неотъемлемая составляющая социальной жизни человека. Специфические нарушения развития ребенка значительно препятствуют и ограничивают его полноценное общение с окружающими. У детей с РАС часто отсутствует или слабо выражена потребность в коммуникативных связях, имеются трудности выбора и использования форм общения, включая коммуникативную речь и целенаправленность речевой деятельности. У детей целевой группы наблюдается несформированность языковых средств и/или недоразвитие речи и ее функций: коммуникативной, познавательной, регулирующей.

В связи с этим, обучение детей речи и коммуникации должно включать целенаправленную *психологическую работу по формированию у них потребности в общении*, на развитие речевых механизмов.

**Цель речевого развития** – формирование коммуникативных и речевых навыков с использованием средств вербальной и невербальной коммуникации, умения пользоваться ими в процессе общения и социального взаимодействия. Программа представлена следующими разделами: развитие потребности в общении, развитие понимания речи, и развитие экспрессивной речи.

### **1) Развитие потребности в общении:**

- формировать аффективно-личностные связи у ребенка со взрослыми как основу возникновения интереса к общению;
- развивать эмоциональные средства общения ребенка со взрослыми;
- формировать умение принимать контакт,
- формировать умения откликаться на свое имя;
- формировать потребность в речевых высказываниях с целью общения со взрослыми и сверстниками;
- формировать понимание жестовой инструкции взрослого с речевым сопровождением, используя элементарные жесты во взаимодействии с педагогом;
- учить использовать доступные средства коммуникации со взрослым (жесты, слова: «привет, пока, на, дай»);

- стимулировать речевые проявления и инициативу детей: обращения, просьбы, требования;
- стимулировать речевые реакции в процессе общения с близким взрослым.

## **2) Развитие понимания речи (поведение слушателя):**

- стимулировать внимание ребёнка к звучащей речи взрослого, интонации, голосу, зрительному восприятию ребёнком говорящего, дополняя речь естественными жестами, мимикой, указаниями на предметы;
- активизировать восприятие речи на слух, называя новые звуки, слоги, слова, связанные с предметом, игрушкой, которая привлекает ребёнка, на которую он направляет свой взгляд;
- создавать условия для развития слухового восприятия при использовании различных игр с музыкальными игрушками;
- формировать умение находить близко расположенный предмет, который называет взрослый;
- учить по просьбе находить и приносить игрушку, которая расположена далеко от ребёнка;
- создавать условия для восприятия различных интонаций речевых высказываний (побуждающих, одобрительных, строгих, запрещающих), подкрепляя интонацию соответствующей мимикой лица и естественными жестами;
- учить выполнять запрет: «Нельзя!», «Стоп!»;
- формировать взаимосвязь между движением и его словесным обозначением, комментируя действия ребёнка и собственные движения речью;
- учить выполнять просьбы, подкреплённые жестом: «Дай!»;
- учить выполнять простые инструкции сопровождаемые, соответствующим жестом: «иди ко мне», «сядь» и т.д.;
- учить выполнять простые инструкции, предъявляемые без жеста;
- учить детей слушать песенки взрослого, стихи, фиксировать взгляд на артикуляции взрослого;
- активизировать речевые реакции детей, совместно рассматривая предметы, игрушки, картинки и т.д.;
- учить показывать по просьбе знакомые предметы и их изображения.

## **3) Развитие экспрессивной речи, в том числе средствами невербальной коммуникации (просьба, наименование, эхо – реакции, альтернативная коммуникация PECS):**

- стимулировать использование жеста, указывающего на желаемый объект, что бы выразить просьбу;
- учить выражать просьбу с помощью вокализации, которая может сопровождаться взглядом и/или жестом, указывающим на желаемый предмет;
- учить выражать просьбу о помощи, протягивая предмет взрослому;
- стимулировать произнесение звуков/слов/слов по очереди со взрослым;
- учить выражать отказ социально адекватными средствами (например, движением головы или кисти);
- учить указывать пальцем на близко (до 1м) расположенный желаемый предмет;
- стимулировать фиксацию взгляда на лице взрослого, для получения желаемого предмета;
- учить делать выбор, показывая пальцем на один из 2-х предложенных предметов;

- стимулировать использование вокализации/звука/слога/слова и взгляда для выражения просьбы;
- учить показывать указательным пальцем на желаемый отдаленно расположенный (1 и более метров) предмет;
- создавать условия для развития активных вокализаций;
- стимулировать произнесение пяти и более согласных в спонтанной вокализации и лепете;
- создавать условия для формирования невербальных средств коммуникации: умение фиксировать взгляд на лице партнера, смотреть в глаза партнера по общению;
- учить детей пользоваться рукой как средством коммуникации, выполняя согласованные, направленные на другого человека движения рукой, телом и глазами;
- учить детей подражать действиям губ взрослого в русле простой артикуляционной гимнастики;
- побуждать к звукоподражанию;
- создавать условия для активизации детей к речевым высказываниям в результате действий с игрушками («паровоз – ту-ту», «самолет - ууу»);
- учить детей отвечать на вопросы: «Хочешь пить?» – «Да! Нет!», выражать свои потребности словом: «Дай пить», «Хочу сок», «Хочу спать» (в дальнейшем – с обращением).

Ориентиры развития для возраста 3-5 лет:

- пользоваться невербальными формами коммуникации;
- использовать руку для решения коммуникативных задач;
- пользоваться указательным жестом, согласуя движения глаза и руки;
- проявлять интерес к окружающему (людям, действиям с игрушками и предметами) и рассказывать об окружающем;
- слушать и проявлять интерес к речевым высказываниям взрослых, рассказам, стихам, потешкам, песенкам;
- воспроизводить знакомые звукоподражания, лепетные слова и усеченные фразы;
- выполнять действия по простым речевым инструкциям, отвечать на простые вопросы о себе и ближайшем окружении.

Ориентиры развития для возраста 5-7 лет:

- высказывать свои потребности в активной фразовой речи;
- узнавать и описывать действия персонажей по картинкам;
- строить фразу, состоящую из двух-трех слов;
- рассказывать разученные детские стихи, поговорки, считалочки;
- понимать значение предлогов и выполнять инструкцию, включающую предлоги на, под, в;
- отвечать на вопросы, касающиеся жизни в группе, наблюдений в природе, и задавать свои собственные;
- отвечать на вопросы, характеризующие действия главных персонажей сказок «Три медведя», «Кто сказал «мяу»?»;
- узнавать среди других книгу со знакомыми сказками, стихами.

### ***Перечень рекомендуемого оборудования и дидактического материала***

Детские книги и; картинки с изображением различных предметов, игрушек, сказочных

ситуаций и т. п.; иллюстративный материал, отражающий эмоциональный, бытовой, социальный, игровой опыт детей; иллюстрации разных времен года и частей суток; настольные театры из пластмассы, дерева или картона по народным и авторским сказкам («Курочка Ряба», «Репка», «Волк и семеро козлят», «Теремок», «Колобок», «Зайкина избушка», «Рукавичка» (украинская), «Маша и медведь», «Кот, петух и лиса», «У солнышка в гостях» (словацкая), «Три медведя») и различным произведениям А. Барто, К. Чуковского, С. Маршака и др.; настольная и напольная ширмы; декоративные украшения (солнце, тучи, деревья, елки, дома и т. п.); наборы кукол для пальчикового театра (кошка, мышка, медведи различного размера, лиса, собака, петух, девочка, бабушка, дедушка и т. п.); куклы бибабо для сказок («Курочка Ряба», «Репка», «Волк и семеро козлят», «Теремок», «Колобок», «Зайкина избушка», «Рукавичка» (украинская), «Маша и медведь», «Кот, петух и лиса», «У солнышка в гостях» (словацкая), «Три медведя» и др.); рукавички с изображениями мордочек различных сказочных персонажей; атрибуты для игры-драматизации: репка; домики, имитирующие деревянную и ледяную избушки; большая рукавица и др.; образные игрушки (кошка, собака, курочка, мышка, заяц, медведь, волк, лиса, дедушка, бабушка, девочка, мальчик, дед-мороз, снегурочка, лесовичок, снеговик и т. п.); настольно-печатные игры («Иллюстрированные кубики», «Составь картинку» (разрезные картинки по содержанию сказок с изображением различных предметов, ситуаций), «У нас порядок», «Расскажи сказку», «Сказки», игры-печатки и др.); картины из серии «Домашние животные», «Дикие животные», «Картины по сказкам», «Мы играем», «Времена года», различные картинки, выполненные в стиле коллажа, и т. п.; мольберт; фланелеграф.

## **2.5. Развитие ручной моторики и подготовка руки к письму.**

Данный раздел является подготовительным к обучению письму и овладению элементами грамоты (в пропедевтическом периоде)

Работа по развитию у детей ручной моторики, зрительно-двигательной координации, согласованных движений обеих рук, тонких пальцевых и кистевых движений начинается с первого этапа обучения.

Ориентиры развития для возраста 3-5 лет:

- выполнять движения кистями и пальцами рук по подражанию и образцу;
- соотносить свои движения с речевым сопровождением взрослых (выполнить по просьбе взрослого 2—3 знакомые игры);
- показывать по просьбе взрослого указательный или большой пальцы;
- выделять отдельно каждый палец на своей руке по просьбе взрослого по подражанию (поиграй на пианино);
- захватывать мелкие предметы щепотью и опускать их в сосуд;
- проводить плавную непрерывную линию, не отрывая карандаша от бумаги.
- брать мелкие предметы указательным типом хватания;
- выполнять знакомые движения руками и пальцами по подражанию, образцу, слову;
- показывать по просьбе взрослого и называть указательный и большой пальцы, остальные показывать (мизинец, средний, безымянный);
- проводить пальцем и карандашом плавную непрерывную линию от начала до конца дорожек разной ширины;

- проводить прямые непрерывные линии до определенной точки слева направо, сверху вниз.

Ориентиры развития для возраста 5-7 лет:

- застегивать и расстегивать пуговицы на своей одежде; показывать по просьбе взрослого и называть все пальцы на обеих руках;
- выполнять игровые упражнения с пальцами с речевым сопровождением;
- проводить непрерывную плавную линию пальцем и карандашом между двумя ломаными линиями, повторяя изгиб;
- проводить волнистые линии по контуру, не отрывая карандаша от бумаги;
- обводить пальцем по контуру простые нарисованные предметы, следить за тем, чтобы линия была плавной; штриховать простые предметы сверху вниз.
- застегивать и расстегивать пуговицы; владеть навыками шнуровки;
- штриховать простые предметы в разном направлении; обводить предметы по контуру карандашом плавным непрерывным движением;
- ориентироваться на листе бумаги, правильно располагать рисунок на листе;
- ориентироваться в тетради в клетку, обводить клетки, считать их, проводить горизонтальные и вертикальные линии;
- раскрашивать сюжетный рисунок разными карандашами не выходя за контур.

## **2.6. Коррекционная работа при сопровождении детей с РАС (начальный этап ДО детей с РАС)**

### **2.6.1. Формирование и развитие коммуникации**

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

**Установление взаимодействия с аутичным ребёнком** - первый шаг 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 (ПАП), используя подкрепление. Поскольку подкрепление с самого начала сочетается с «похвалой, описывающей правильное поведение», эмоциональное взаимодействие со взрослым постепенно приобретает самостоятельное значение и мотивирующую силу.

**Произвольное подражание** большинству детей с аутизмом исходно не доступно. Следует отработать навык произвольного подражания как можно раньше, так как он важен не только как форма взаимодействия, но и как имплицитный способ обучения (особенно с учётом высокой частоты интеллектуальной недостаточности при РАС). Могут быть использованы как методы ПАП, так и эмоционально ориентированных подходов.

**Коммуникация в сложной ситуации** подразумевает ответы на вопросы в тех случаях, когда ребёнок с аутизмом остался без сопровождения. Умение отвечать на вопросы «Как тебя зовут?», «Где ты живёшь?», «Как позвонить маме (папе)?» и т.п. очень

важно, так как помогает быстрее разрешить ситуацию и сделать её менее травматичной для ребёнка.

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

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

**Обучение общению в различных жизненных ситуациях** должно происходить по мере расширения «жизненного пространства» ребёнка с аутизмом, развития его самостоятельности. Это касается различных бытовых ситуаций дома, в ДОО, в транспорте и т.д. В случаях выраженных аутистических нарушений следует начинать именно с обучения формам взаимодействия, выбора подходящей из имеющегося спектра с постепенным насыщением выученных форм смыслом и наработке гибкости взаимодействия. В более лёгких случаях осмысление ситуации и усвоение соответствующей формы общения может идти относительно параллельно.

**Спонтанное общение** в дошкольном возрасте при РАС достигается нечасто. Условие – способность строить высказывание и поведение произвольно, в соответствии с активностью партнёра по коммуникации и особенностями ситуации.

## **2.6. 2. Коррекция нарушений речевого развития**

Нарушения речевого развития встречаются во всех случаях аутизма, их коррекция исключительно важна, поскольку речь не только ведущая форма коммуникации, но также играет очень важную роль в развитии мышления, эмоциональной сферы, деятельности. Генез речевых нарушений неодинаков (что-то может быть в структуре аутизма, что-то связано с сопутствующими расстройствами), проявления чрезвычайно разнообразны: от мутизма до нарушений коммуникативной функции речи при её формально правильном развитии. Коррекционной работе предшествует тщательное обследование, целью которого является установление патогенетической и логопедической структуры нарушений, разработка программы коррекции нарушений речевого развития. 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; владение речью как средством общения и культуры:**

#### **обучение пониманию речи:**

- обучение пониманию инструкций «Дай», «Покажи»;
- обучение пониманию инструкций в контексте ситуации: обучение пониманию действий по фотографиям (картинкам);
- обучение выполнению инструкций на выполнение простых движений; выполнение инструкций на выполнение действий с предметами;

#### **обучение экспрессивной речи:**

- подражание звукам и артикуляционным движениям, повторение слогов и слов;
- называние предметов;
- обучение выразить свои желания при помощи звуков и слов (возможно, что сначала – как переходный этап – не вербально);
- обучение выразить согласие и несогласие;
- обучение словам, выражающим просьбу;

#### **дальнейшее развитие речи:**

- обучение называть действия, назначение предметов;
- умение отвечать на вопросы «Для чего это нужно?», «Что этим делают?», «Зачем это нужно?», «Чем ты (например, причёсываешься)?»;
- умение отвечать на вопросы о себе;
- обучение пониманию признаков предметов (цвета, формы и др.);
- умение отвечать на вопросы «Где?» и другие, связанные с пространственным восприятием, и выполнять соответствие инструкции;
- увеличение числа спонтанных высказываний;

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

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

#### **2.6.3. Развитие навыков альтернативной коммуникации**

В части случаев РАС развитие экспрессивной речи затруднено и оказывается отсроченным на неопределённое время. В части случаев это связано с

тяжестью аутистических расстройств, в других является следствием сопутствующих нарушений (например, органическим поражением существенных для речевого развития нервных центров). Высказывается мнение, что отсутствие устной речи становится препятствием в развитии коммуникации как таковой, и предлагается использовать различные способы альтернативной коммуникации, что действительно позволяет реализовать потребность в общении. Если у ребёнка нет потребности к общению, и он не понимает обращённой речи, то целесообразность обучения альтернативной коммуникации представляется сомнительной. И, напротив, если проблема состоит в формировании высказывания, альтернативная коммуникация представляется необходимым средством – и здесь может быть использована одна из знаковых систем – PECS (коммуникативная система через обмен картинками), и др. Следует принимать во внимание, что альтернативные формы коммуникации не являются эквивалентом естественного языка, и высшие формы мышления существуют только в вербальной форме, и если отсутствие устной речи можно компенсировать другими вариантами экспрессивной вербальной речи, то можно использовать карточки со словами, набор текста на планшете или другом сходном средстве, письменную речь.

#### **2.6.4. Формирование навыков самостоятельности**

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

1. **Эмоциональная зависимость от другого человека** проявляется в том, что ребёнок выполняет задание только в присутствии взрослого (родителя, специалиста), который фактически в выполнении задания никакого участия не принимает. Непосредственной причиной может быть симбиоз с матерью или со специалистом (в основе – несоблюдение дистанции в отношениях при установлении эмоционального контакта) или включение взрослого связанный с выполнением задания симультантный комплекс (особенно если имело место комментирование действий ребёнка). 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

подкреплении. Повторное выполнение каждой из нескольких подобных схем формирует и закрепляет стереотип завершенности деятельностного цикла, благодаря чему действенной становится и менее значимая мотивация.

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

**Логика коррекционной работы такова:**

- выбирается относительно простая деятельность, которую ребёнок успешно выполняет с помощью и которая ему нравится;
- составление адекватной и понятной ребёнку схемы деятельности;
- оптимальная организация пространства и необходимых материалов;
- обучение выполнению в созданных конкретных условиях;
- постепенный «уход» взрослого до степени, когда ребёнок устойчиво выполняет избранную последовательность действий по схеме в определённых условиях самостоятельно;
- перенос деятельности в новые условия (если 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;
- 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 стереотипов, отработанных в предыдущем пункте, так и самостоятельно. Преодоление – через наработку гибкости любым из известных (в т.ч. описанных выше) способов.

#### **2.6.5. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности**

При РАС когнитивные нарушения есть всегда, но своей природе, структуре и динамике они не совпадают с таковыми при умственной отсталости (если и совпадают, то лишь частично), их оценка основывается на несколько иных критериях

и требует специальных знаний и большой осторожности. Работа по формированию предпосылок интеллектуальной деятельности является обязательной составляющей комплексного сопровождения детей с РАС. Она особенно важна в случае тяжёлых и осложнённых форм РАС и должна начинаться по возможности на начальном этапе дошкольного образования детей с РАС. Этот раздел работы имеет большое диагностическое значение, так полученные результаты могут прояснить природу и содержание имеющихся когнитивных нарушений, способствовать оптимальному выбору стратегии комплексного сопровождения. ***В методическом плане формирование предпосылок интеллектуальной деятельности разработано в основном в ПАП.*** Начинают работу с таких навыков, как соотнесение и различение. ***Используются следующие виды заданий:***

- сортировка (обследуемый расположить предметы или картинки рядом с соответствующими образцами);
- выполнение инструкции «Найди (подбери, дай, возьми) такой же»;
- соотнесение одинаковых предметов;
- соотнесение предметов и их изображений;
- навыки соотнесения и различения предметов по признакам цвета, формы, размера;
- задания на ранжирование (сериацию);
- соотнесение количества (один – много; один – два – много; и т.д.).

## **2.7. Пропедевтический этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра (подготовка к школьному обучению)**

### **2.7.1. Формирование социально-коммуникативных функций у детей с аутизмом в пропедевтическом периоде дошкольного образования**

**Минимальный уровень развития коммуникации и коммуникативных навыков, необходимый для обучения в классе** - это отсутствие негативизма к пребыванию в одном помещении с другими детьми, в плане речевого развития – способность принимать на слух фронтальную (в самом крайнем случае индивидуальную) инструкцию. Очень важно, чтобы к началу школьного обучения ребёнок с аутизмом владел устной речью, чего, к сожалению, не всегда удаётся достичь.

**Таким образом,** в пропедевтическом этапе в социально-коммуникативном развитии:

- следует развивать потребность в общении;
- развивать адекватные возможностям ребёнка формы коммуникации, прежде всего устную речь (в случае необходимости использовать те или иные возможности компенсации, в том числе альтернативные формы коммуникации);
- учить понимать фронтальные инструкции;
- устанавливать и поддерживать контакт и взаимодействие со сверстниками и педагогами в образовательной и досуговой деятельности;

### **2.7.2. Коррекция проблемного поведения как фактор готовности ребёнка с аутизмом к школьному обучению**

В пропедевтическом периоде дошкольного образования эта работа должна привести хотя бы к такому уровню контролируемости поведения, чтобы поведенческие проблемы ребёнка с аутизмом не могли существенно влиять на возможность

пребывания в коллективе, на процесс обучения. Комплексная коррекция проблемного поведения будет более успешной, если обратить внимание на следующие моменты. Виды проблемного поведения в разной степени устойчивы к лечебно-коррекционным воздействиям, что связан со многими причинами, в том числе с особенностями их генеза.

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

**Стереотипные формы поведения** ближе к основному нарушению РАС (предположительно, расстройствам тонического блока мозга), неоднородны ни по феноменологии, ни по патогенезу и требуют дифференцированного подхода к коррекции. Те из них, которые являются независимой частью сложного нарушения (диснейрогенетические, резидуально-органические, отчасти в рамках кататонического синдрома), должны быть объектом, прежде всего, медикаментозного лечения. Формы стереотипий, органично связанные с глубинными механизмами генеза аутизма (аутостимуляционно-гиперкомпенсаторные, компенсаторные), поддаются психолого-педагогической коррекции, но с трудом, и часто требуют медикаментозной поддержки. Психогенные стереотипии являются проявлением третичного уровня и снимаются, как правило, легче, без медикаментозного лечения.

**В целях психолого-педагогической коррекции используются методы прикладного анализа поведения.** Наличие эндогенной составляющей, тяжёлая степень выраженности поведенческих проблем (независимо от их генеза) требуют обращения к детскому психиатру для решения вопроса о медикаментозном лечении.

В пропедевтическом периоде необходимо учитывать фактор времени.

Несформированность к определённому возрасту приемлемого поведения (или - реже - наличие иных проблем, связанных с аутизмом) может повлечь за собой установление индивидуального обучения и/или снизить уровень АООП.

В последние годы всё большее значение в картине проявлений проблемного приобретают особенности семейного воспитания. Известно, что стереотипии и другие формы нежелательного поведения отмечаются реже, если ребёнок занят, вовлечён в какую-то – желательную совместную - деятельность. Всё более напряжённый темп жизни, высокая занятость родителей приводят к тому, что у детей (не только с аутизмом) стало значительно больше возможностей погружения в виртуальный мир (планшеты, смартфоны и т.п.). Высокая степень виртуализации становится присущей даже классическим детским мультфильмам, которые без комментария взрослых, без их эмоциональных реакций могут остаться в худшем случае просто мельканием зрительных и звуковых раздражителей, в лучшем – источником неполного и искажённого понимания и переживания. «Возвращение» в реальный мир становится отрывом от привлекательных занятий, требует включиться в более сложную и не

всегда предсказуемую систему отношений; часто такие изменения провоцируют эпизоды проблемного поведения.

Правильная организация взаимодействия ребёнка с РАС с членами семьи – положительный эмоциональный фон, внимание к ребёнку не только тогда, когда он плохо себя ведёт. Одобрение и поощрение успехов и достижений, отсутствие подкрепления нежелательных форм поведения и их игнорирование и др. – может уменьшить вероятность возникновения эпизодов проблемного поведения, но вряд ли решит проблему полностью: для этого необходимы совместные усилия семьи и специалистов.

### **2.7.3. Организационные проблемы перехода ребёнка с аутизмом к обучению в школе**

Основная задача этого аспекта пропедевтического периода – адаптировать ребёнка с РАС к укладу предстоящей школьной жизни, что предполагает соблюдение следующих требований школьной жизни:

- выдерживать занятие определенной продолжительности, сохраняя достаточный уровень работоспособности;
- спокойно относиться к чередованию занятий и отдыха (что с учётом стереотипности детей с аутизмом не всегда легко);
- правильно реагировать на сигналы и (возможна гиперсензитивность) и контроль времени;
- уметь правильно (хотя бы не асоциально) вести себя в различных ситуациях (на переменах, на прогулках и т.д.).

В рамках ПАП **отработка стереотипа учебного поведения** на индивидуальных занятиях проводится с самого начала коррекционной работы и продолжается столько времени, сколько необходимо. В пропедевтическом периоде мы фактически должны распространить «учебный стереотип» на весь уклад предстоящей школьной жизни, для чего (вне зависимости от избранного методического подхода) следует с самого начала планировать подготовку к школе так же, как организована поурочная система, но с некоторыми отличиями:

- индивидуально подбирается оптимальное для занятий время дня (лучше всего – утром, как в школе);
- обучение проводится в определенном постоянном месте, организованном таким образом, чтобы ребёнка ничего не отвлекало от образовательного процесса (ограниченное пространство, отсутствие отвлекающих раздражителей и т.д.); по мере возможности эти ограничения постепенно смягчаются и снимаются, и условия проведения занятий приближаются к естественным условиям;
- продолжительность одного занятия, дневной и недельный объем нагрузки определяются с учетом пресыщаемости и истощаемости ребенка; постепенно объем и продолжительность занятий необходимо приближать к нормативам;
- обучение проводится по индивидуальной программе, которая учитывает умения и навыки ребенка (коммуникативные, поведенческие, интеллектуальные) и по мере возможности приближена к предполагаемому уровню АООП НОО обучающихся с РАС;
- особенно следует помнить о неравномерности развития всех психических функций, включая интеллектуальные;

- начинать следует с программ, основанных на тех видах деятельности, в которых ребенок успешен (то же относится и к проведению каждого отдельного занятия);
- с целью профилактики пресыщения следует чередовать виды деятельности;
- по мере развития коммуникации и овладения навыками общения необходимо постепенно переходить к групповым формам работы;
- в течение занятий ребенок должен постоянно находиться в структурированной ситуации, в связи с чем перемены проходят организованно и по заранее спланированной программе (возможны спортивные занятия, доступные игры, прогулки в группе или с тьютором, прием пищи и т.п.).

#### **2.7.4. Академические навыки в пропедевтическом периоде дошкольного образования детей с аутизмом**

##### ***Основы обучения детей с РАС чтению***

Многим детям с аутизмом обучение технике чтения даётся легче, чем другие академические предметы, - при условии, что при обучении учитывались особенности развития ребёнка с аутизмом.

Большинство детей с РАС необходимо обучать чтению, овладение техникой чтения для ребенка с аутизмом проще, чем письмом или основами математики, в связи с хорошими возможностями зрительного восприятия. Особенно это относится к детям, у которых аутистические расстройства выражены глубоко (вплоть до случаев мутизма). Этим детям необходимо обучать чтению, так как письменная речь может стать для них основным (и, возможно, единственным) средством коммуникации, главной нитью, связующей ребенка с аутизмом с окружающим миром. Как всегда, ***обучение чтению начинают с изучения букв и установлению звукобуквенных соотношений.*** Буквенный материал должен быть одноцветным и не сопровождаться предметным сопровождением в связи с симультанностью восприятия при аутизме. Не следует использовать звучащие экраны и электронные игрушки для обучения грамоте. Показывать и называть буквы в словах нельзя, так как это создает почву для побуквенного чтения, что при аутизме из-за склонности к формированию стереотипий очень нежелательно, поскольку это существенно затрудняет обучение.

***Обучение технике чтения начинаем с изучения звуков с предъявлением ребенку букв.*** Используемый дидактический материал может быть разным: объёмные буквы деревянные, от магнитной азбуки, вырезанные из картона, карточки с изображением букв и др. В дальнейшем также недопустимо использовать тексты, в которых слова разделены на слоги (например, «дя-дя», «бел-ка» и т.п.), так как это может зафиксировать послоговое скандированное чтение. Буквы не следует изучать в алфавитном порядке.

***При работе с неговорящими детьми*** нужно начинать с изучения букв, обозначающих звуки, которые мы стараемся вызвать при формировании экспрессивной речи. Не исключено, что экспрессивную речь сформировать не удастся, но выученные буквы (в дальнейшем слоги) станут предпосылкой для узнавания слов в рамках так называемого глобального чтения, для использования письменных табличек в целях элементарной коммуникации (обозначать своё желание, согласие или несогласие с ситуацией и т.д.). Кроме того, чтобы мотивировать аутичного ребёнка читать, нужно, чтобы первые слова, которые он прочитает, были ему близки и понятны (это «мама», «папа», названия любимой пищи и игрушки и т.п.). Сопоставление написанного слова, его звучания и,

например, фотографии мамы (папы) или с любимой игрушкой (юла, машинка и т.д. – а в дальнейшем с их фотографиями) закладывает базу для понимания смысла чтения. **На следующем этапе** следует перейти к слога́м: карточки со слога́ми предъявляются сначала по одному слогу, затем две карточки рядом с той же согласной, но разными гласными для того, чтобы ребенок выбрал и назвал (или показал и назвал) тот слог, который мы просим. В дальнейшем увеличиваем количество слогов с разными гласными и одной и той же согласной. Постепенно после изучения некоторого количества слогов с разными согласными учим составлять двухсложные слова, которые понятны по смыслу или эмоционально близки ребенку с аутизмом. Многие аутичные дети любят составлять паззлы; можно использовать дидактические материалы, когда ребенок, составив из слогов слово, получает одновременно изображение соответствующего предмета.

Также для более тяжёлых детей можно использовать сличение слогов, как это делается при обучении пониманию речи. Работа с этим контингентом по составлению слов может потребовать длительной работы, так как прочтение слов со стечением согласных (кастрюля, книга и т.п.) и длинных (трёхсложные и более) слов осваивается с трудом.

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

Иногда отмечают, что наиболее перспективным методом – особенно для детей с тяжелыми формами аутизма – на начальном этапе является глобальное чтение по Марии Монтессори. По существу, глобальное чтение чтением не является: это запоминание графического изображения слов (чему способствует симультанность восприятия при аутизме), буквенное изображение слова ставится в соответствие определенному предмету (с действиями – сложнее), выйти на реализацию большинства функций речи в рамках этого подхода невозможно. В связи с этим использовать глобальное чтение целесообразно в тех случаях, когда упорные, длительные попытки использовать послоговое и полуглобальное чтение оказываются неуспешными или бесперспективными. Тем не менее, глобальное чтение следует рассматривать как запускающий момент, как установление хотя бы формального соответствия между словом, его графическим изображением и объектом, и в дальнейшем нужно вернуться к попытке перейти к различным вариантам аналитико-синтетического метода и для перехода к альтернативной коммуникации тех детей, где результативное обучение чтению маловероятно.

При РАС понимание прочитанного дается, как правило, с трудом и часто требует длительного обучения. Необходимо ещё раз подчеркнуть, что специфика обучения

чтению при РАС состоит в том, что предъявляемый для чтения материал должен быть близок и понятен ребенку во всех отношениях: когнитивно, эмоционально, социально. Текст должен быть небольшим и простым (например, «Читаю сам» (1-3 книги) Б.Д. Корсунской, тексты из учебных пособий О.А.Безруковой, С.А.Сущевской), и, какова бы ни была техника чтения, нужно ясно убедиться, что оно не формальное, что ребенок понимает смысл прочитанного; во всяком случае, к этому необходимо стремиться. При обучении чтению многих детей (но не всех!) не следует использовать сказки, пословицы, поговорки, нужно избегать скрытого смысла, неоднозначности; эта сторона чтения требует длительной работы, которую следует продолжать в школе. В то же время, содержание текста не должно быть объектом сверхценного интереса или сверхпристрастия ребенка: очень трудно будет перейти к другим темам.

При аутизме в силу неравномерности развития психических функций механическая и смысловая составляющие чтения развиваются асинхронно, усвоение формального навыка и содержательной стороны процесса вовсе не обязательно идут параллельно, а при аутизме они могут быть практически не связаны между собой или связаны очень слабо. В результате на практике нередко встречается хорошая техника чтения в сочетании с отсутствием понимания прочитанного. С этой проблемой приходится работать специально, длительно, и не всегда удаётся достичь желаемого до перехода ребёнка с аутизмом в школу. При обучении чтению детей с аутизмом очень важно найти мотивацию, адекватную возможностям ребёнка, в этом случае разрыв между техникой чтения легче предупредить, а если он возник (что практически всегда), то проще его уменьшить (в идеале совсем снять). Для мотивации можно использовать интерес ребёнка к содержанию читаемого, различные социальные варианты мотивации, иногда – квазимотивацию через подкрепление в рамках ПАП и даже стремление завершить действие на основе отработанного стереотипа.

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

Если ребёнок научился технически читать хорошо, но с пониманием прочитанного есть затруднения, помогает ведение дневника о путешествиях, каникулах, любых интересных и приятных периодах. Перечитывая дневник с кем-то из родных или специалистов, в памяти восстанавливаются не просто приятные эпизоды, но становится более понятным, зачем нужно чтение. Вслед за этим можно прочитать рассказ, напоминающий пережитый момент, провести, подчеркнуть параллели и, напротив, различия ситуаций. Более того, возникает возможность ощутить развитие жизни во времени, представить, понять широту временных границ окружающего, выйти на уровень более целостного восприятия и понимания жизни.

### ***Основы обучения детей с РАС письму***

Этот вид деятельности является самым трудным для большинства детей с РАС при подготовке к школе. В раннем возрасте у аутичных детей очень часто наблюдается

стойкий негативизм к рисованию и другим видам графической деятельности. Одна из главных причин – нарушение развития общей и тонкой моторики, зрительно-моторной координации, и эти нарушения часто влекут за собой страх графической деятельности вообще и в дальнейшем – негативизм к рисованию и письму. Тем не менее, следует приложить максимум усилий для того, чтобы ребенок с аутизмом научился писать: это важно не только потому, что письменная речь – одна из форм общения и речи в целом (в некоторых случаях основная для человека с аутизмом); письмо активно способствует развитию многих важных центров коры больших полушарий, то есть общему развитию ребенка.

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

Считается (М.М. Безруких и Н.А. Федосова), что **при обучении письму не следует, чтобы ребенок много раскрашивал карандашами и рисовал красками** (кисточкой и особенно пальцами), так как это затрудняет обучение правильно держать ручку и правильно писать прописными буквами; это полностью подтверждается в работе с аутичными детьми. Для таких детей с их особенностями моторного развития и стереотипностью трудности такого рода выражены в значительно большей степени. В связи с этим до начала работы с прописями нужно уделить определённое внимание отработке безотрывного движения на неписьменном графическом материале (волны, траектория прыжков птички, неотрывное начертание геометрических фигур, обводка элементов узоров в форме неотрывных петель и т.д.). Здесь же отрабатывается рисование окружностей против часовой стрелки и элементы букв (в частности, палочка, элементы букв «а», «л», «и», «е» и др.).

### **Основные методические аспекты обучения письму в пропедевтическом периоде.**

Прежде всего, необходимо провести подготовительную работу, которая заключается в том, чтобы:

- определить уровень психофизиологической готовности ребенка к обучению письму;
- научить ребенка соблюдению гигиенических требований, необходимых при обучении графическим навыкам;
- провести подготовительную работу непосредственно с простыми графическими навыками (штриховка, обводка, дорисовка и др.);
- провести работу по развитию пространственных представлений, зрительно-моторной координации.

Оценивая психофизиологическую готовность ребенка к обучению письму, следует учитывать его интеллектуальные и моторные возможности, сформированность произвольной деятельности, выраженность стереотипных проявлений, особенности мотивационной сферы, возраст. В ходе подготовительного периода, обучая ребенка простейшим графическим действиям, необходимо соблюдать такие гигиенические требования, как правильная посадка, положение ручки в руке,

размещение тетради на плоскости стола, достаточная освещенность и правильная направленность света, длительность занятия.

Следует подчеркнуть, что обучение правильно держать ручку встречает у детей с аутизмом значительные трудности: часто кончик ручки направлен «от ребёнка», низкая посадка пальцев на ручке и т.д. Для формирования правильного положения руки на ручке необходимо **применять специальные насадки, специальные ручки**. К сожалению, это не всегда помогает, но задерживаться на этом слишком долго и добиваться правильного положения руки любой ценой не следует, так можно вызвать негативизм к письму и графической деятельности в целом.

Крайне важны задания по развитию пространственных представлений и зрительно-моторной координации. Эти задания включают в себя развитие ориентировки на плоскости стола (право, лево, вверх, вниз, посередине), затем — на большом листе бумаги и, постепенно переходя на лист тетради. Этот период может быть достаточно длительным, так как без усвоения пространственных представлений переходить к написанию букв нельзя.

Когда мы переходим к обучению написанию букв, период использования «копировального метода» должен быть минимально коротким в связи с двумя моментами: при копировании ребенок делает это, как правило, неосознанно; кроме того, он привыкает к облегченному варианту написания, что при РАС очень легко закрепляется как стереотип. В связи с этим нельзя использовать прописи, где много внимания уделяется обводке букв, слогов, слов (это касается детей крайне стереотипных, но если у ребенка серьезные проблемы с тонкой моторикой и зрительно-пространственной ориентации, то период обводки нужно увеличить). И еще один очень важный момент: часто педагоги и родители при обучении письму поддерживают кисть и/или предплечье ребенка и в результате дети с большим трудом обучаются самостоятельному письму (а некоторые так и «пишут» только с поддержкой). Стремиться к письму крупными буквами не следует, это быстрее утомляет ребенка физически. Именно поэтому также недопустимы большие по объему задания (кроме того, длительная работа, смысл которой ребенку не до конца ясен (или совсем неясен), легко провоцирует развитие негативизма к ней). Нужно стараться, чтобы ученик как можно скорее стал писать самостоятельно, пусть понемногу.

**Формирование навыка письма может проводиться в такой последовательности:**

- обводка по полному тонкому контуру (кратковременно),
- обводка по частому пунктиру (кратковременно),
- обводка по редким точкам (более длительный период),
- обозначение точки «старта» написания буквы (более длительный период),
- самостоятельное написание буквы, слога, слова и т.д. (основной вид деятельности).

Каждый этап должен быть представлен небольшим (два – три – четыре) количеством повторов, с тем, чтобы все разместить в пределах строчки, и чтобы в конце строчки обязательно оставалось место для полностью самостоятельного письма, чтобы ученику можно было закончить строчку самостоятельно. Очень важным моментом является последовательность, в которой мы обучаем ребенка писать буквы. Эта последовательность диктуется поставленной задачей (овладение безотрывным письмом) и некоторыми особенностями психофизиологии детей с аутизмом. Основным фактором, который определяет последовательность, в которой мы обучаем написанию букв, являются моторный компонент и ассоциации между движением руки и элементами букв.

Прежде всего, выделяют и осваивают основное движение: от начальной точки, расположенной несколько ниже верхней границы строки, линию ведут против часовой стрелки по траектории овала, как при написании букв «с» и далее «о». Характер основного движения определяется конечной целью – освоением безотрывного письма. Сначала нужно освоить написание всех строчных букв, потом – всех заглавных (особенно если ребёнок крайне стереотипен в деятельности).

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

**Первая группа.** Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является круговое движение: «с», «о», «а».

**Вторая группа.** Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является движение «сверху вниз»: «и», «й», «ц», «ш», «щ», «г», «п», «т», «н», «ч», «ъ», «ь», «ы».

**Третья группа.** Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является движение «снизу вверх»: «л», «м», «я».

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

**Пятая группа.** Строчные буквы с элементами над строкой: «б», «в».

**Шестая группа:** строчные буквы с элементами под строкой: «р», «ф», «у», «д», «з».

**Седьмая группа.** Сложная комбинация движений: «э», «х», «ж», «к», «ю». Порядок обучения написанию заглавных букв также подчиняется в первую очередь закономерностям графики.

**Первая группа.** Заглавные буквы, при написании которых ведущим является круговое движение «С», «О».

**Вторая группа.** Заглавные буквы, при написании которых ведущим является движение «сверху вниз»: «И», «Й», «Ц», «Ш», «Щ».

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

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

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

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

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

Приступать к написанию слов следует по возможности раньше: даже если ребёнок умеет писать не все буквы, но из тех, что он умеет писать, можно сложить знакомое для него короткое слово, такое слово нужно включить в задание по письму. Это очень важно, поскольку таким образом готовится переход к безотрывному письму (техническая задача обучения), который нужно начинать по возможности раньше; это также является профилактикой «побуквенного письма» (оно не столь нежелательно,

как «побуквенное чтение», но его негативный эффект все же существует), которое мешает удерживать смысл написанного и делает навык более формальным.

### ***Обучение детей с расстройствами аутистического спектра основам математических представлений***

Нарушения символизации (воображения) является одним из основных признаков при РАС, лежащей в основе современной диагностики РАС триады Л. Уинг является нарушение символизации (воображения), что необходимо учитывать при обучении детей с РАС основам математических знаний уже потому, что большинство математических понятий основано на философской категории количества, и это само по себе подразумевает и символизацию, и абстракцию. Недостаточность этих процессов зависит не только от отсутствия или наличия умственной отсталости (и ее степени выраженности), но и от специальных аутистических проблем, в связи с чем дети с РАС усваивают математические представления и понятия очень по-разному, даже если сравнивать детей с примерно одинаковым уровнем интеллектуального развития.

Если говорить о наиболее типичных трудностях, то детям с РАС свойственен неосознанный механический счет в прямом порядке; несформированность обобщенных представлений о количестве; непонимание пространственных отношений; затруднения при выполнении заданий по словесной инструкции; стереотипное (без понимания) запоминание математических терминов; трудности понимания смысла даже простых задач в связи с нарушениями речевого развития. Это отчасти объясняет, почему обучение основам математических знаний встречает так много трудностей в пропедевтическом периоде.

Как отмечено выше, дети с РАС (если нет присоединившихся гипомнестических нарушений) обычно легко запоминают прямой счет (обратный счет усваивается значительно хуже), различные вычислительные таблицы (сложения, вычитания), быстро и «правильно» выполняют действия в том порядке, в котором они приведены в таблице. Если предлагать примеры в произвольном порядке (особенно на вычитание), часто дети неуспешны или решают примеры очень долго. Такая форма работы не развивает математических представлений, она скорее находится в русле стереотипий ребёнка и симультанности восприятия, чем логического мышления. Особое внимание привлекает то, что эти навыки и умения изначально практически всегда в той или иной степени формальны, но, во-первых, это проявляется весьма по-разному, и, во-вторых, ее достаточно сложно выявить (особенно в случае относительно легких нарушений), поскольку количественные характеристики сами по себе по определению относительны и, следовательно, отвлечённые и в определенном смысле формальны.

В наиболее типичном для классических форм аутизма случае мы сталкиваемся с усвоением алгоритмов операций основных математических понятий (число, больше- меньше, состав числа, смысл арифметических действий, условий задач и др.). В формировании понятия числа можно выделить два крайних варианта проблем:

1. Трудности перехода от количества конкретных предметов к количеству как таковому. Причина может быть не только в слабости абстрактных процессов, но и чрезмерной симультанности восприятия;

## 2. Фиксация на чисто количественных категориях и сложность понимания условия задач с конкретным содержанием.

Фактически эти два варианта – следствия одной и той же проблемы перехода от сенсорно-перцептивного к абстрактно-логическому уровню психических процессов: в одном случае сложно оторваться от конкретики (симультанный комплекс слишком жесткий), в другом такой отрыв состоялся, но все связи с перцептивными характеристиками утрачиваются и не восстанавливаются достаточно гибко (или совсем не восстанавливаются). Происходит отрыв от реальности, возникает параллельный мир чисел, математических действий, закономерностей.

В начальном периоде формирования математических представлений необходимо дать понятия сравнения «высокий – низкий», «узкий – широкий», «длинный – короткий» и т. д. и «больше – меньше» (не вводя соответствующих знаков действий). Далее вводятся понятия «один» и «много», а затем на разном дидактическом материале (лучше на пальцах не считать) – обозначение количества предмета до пяти без пересчёта.

Следующие задачи – на наглядном материале обучать ребёнка числа и количества предметов, усвоить состав числа. Дети с аутизмом, как правило, с трудом овладевают счетом парами, тройками, пятерками и т.д.: чаще всего идет простой (иногда очень быстрый) пересчет по одному, то есть понятие четверки (предметов или абстрактных единиц, и это можно рассматривать как «математический образ») не происходит, «четыре» это не две пары ( $2+2$ ) и не  $3+1$ , четыре это  $4=1+1+1+1$ , то есть каждый раз идет процесс симультирования по единице (возможно, сказывается и слабость центральной когеренции). Одно из следствий такого рода нарушений – сложности усвоения состава числа и использования состава числа при проведении счетных операций, особенно устных. Также следует правильно называть арифметические действия: не «плюс» и «минус», а «прибавить» или «сложить» и «отнять» или «вычесть», тем самым подчеркивая смысл действия, его содержание, названием математического действия.

Есть дети, у которых вышеназванные проблемы встречаются гораздо реже, трудности в осуществлении вычислительных операций менее выражены, или же эти дети вообще их не испытывают. Они легко усваивают алгоритмы вычислений, но лишь формально; применить свои способности к выполнению тех или иных действий могут, но сформулировать задачу и раскрыть смысл результата вычислений – далеко не всегда.

С подобными трудностями сталкиваются практически во всех случаях. Причины этих сложностей различны: непонимание условия задачи в связи с задержкой и искажением речевого развития, сложности сосредоточения на содержании задачи в связи с проблемами концентрации внимания, трудности охвата всех в связи с фиксацией на каких-то частностях. Приступая к заданиям такого рода, необходимо подробно объяснить ребёнку условие задачи на наглядном материале (предметы, рисунки в тетради). Каждое слагаемое (вычитаемое, уменьшаемое) должно быть сопоставлено с соответствующим количеством конкретных предметов или рисунков; между группами предметов (или рисунков) должны быть поставлены соответствующие знаки математических действий. При этом мы должны называть эти знаки не «плюс» и «минус», но «прибавляем», «отнимаем». Важно объяснить ребёнку, какой задан вопрос и какой ответ мы должны получить в результате решения. Такой алгоритм решения во многих случаях приводит к быстрым хорошим результатам, но

некоторым детям необходимо более длительное время для усвоения порядка решения задач. Очень важно внимательно контролировать уровень понимания основных математических понятий и соответствие этого уровня состоянию практических умений и навыков. Второй момент – не допускать разрыва между чисто математическими категориями (сформированными даже на очень высоком уровне) и возможностью их практического использования, то есть не увлекаться решением все более и более сложных абстрактных вычислительных примеров, если не сформированы навыки решения задач со смысловым содержанием. От успешности решения проблем пропедевтического периода во многом зависит не только педагогическая траектория ребенка с аутизмом в школьный период, но степень необходимости адаптации образовательных программ, соотношение между двумя основными компонентами образовательного процесса для детей с особыми образовательными потребностями – академических знаний и уровня жизненной компетенции.

### **2.8. Взаимодействие с детьми с расстройствами аутистического спектра**

Роль взрослых, как родителей, так и специалистов, во взаимодействии с детьми с РАС отличается от таковой при типичном развитии, что обусловлено, прежде всего, качественными нарушениями коммуникации и качественными нарушениями социального взаимодействия при аутизме. И родители, и специалисты должны знать основные особенности детей с аутизмом, их развития, поведения, деятельности, обучения. Например, то, что информация, поступающая от взрослых, воспринимается по-разному в зависимости от её модальности, и наиболее доступной для ребёнка с аутизмом является визуальная информация, что делает необходимым визуализировать инструкции, учебный и игровой материал, обеспечивать визуальную поддержку выполнения игровых, учебных, бытовых действий ребёнка. Использование устной речи во взаимодействии с ребёнком требует ясного представления о его уровне понимания речи, поскольку речь взрослого должна быть доступна ребёнку для понимания, не слишком сложной.

Важной чертой является необходимость структурировать время и пространство, в которых находится ребёнок, подбирать для этого адекватные решения и вносить необходимые изменения в соответствии с динамикой развития ребёнка. Ребёнок с РАС не всегда может сообщить о своих потребностях, иногда использует для этого неадекватные, на наш взгляд, средства, например, проблемное поведение. В таких случаях взрослый ни в коем случае не должен: демонстрировать выраженную негативную эмоциональную реакцию (гнев, крик и т.п.) на поведение ребёнка и допускать, чтобы ребёнок получил желаемое, используя неадекватные способы (в таком случае мы будем подкреплять его проблемное поведение). Другими словами, у взрослого может быть негативное отношение к поведению ребёнка, но оно должно быть выражено твёрдо и спокойно, а его действия – чёткими и последовательными. Поскольку дети с аутизмом не могут в достаточной степени воспринимать сигналы о намерениях, возможных дальнейших поступках и действиях других людей, нужно стараться сделать окружающее предсказуемым, что относительно доступно в отношении взрослых, но в значительно меньшей степени – в отношении детей. В связи с этим нужно, помимо организации окружающего, учить ребёнка понимать происходящее, понимать, оценивать и правильно реагировать на действия и поступки других людей, а также постепенно и подготовлено расширять контакты, доступное социальное пространство.

Очень важно продумывать наперед не только свои действия, но и возможные реакции ребёнка, для чего нужно хорошо знать, что его привлекает и что вызывает негативные реакции, что является объектом особого, сверхценного интереса, какие формы стереотипий наиболее характерны и с помощью чего ребёнка можно отвлечь и переключить на другие занятия и т.д.

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

## **2.9. Взаимодействие с семьёй.**

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

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

- приоритет принадлежит интересам ребёнка с аутизмом;
- основные решения, касающиеся комплексного сопровождения, принимают родители;
- Организация обеспечивает разработку и реализацию АООП, релевантной особенностям ребёнка.

Главная задача во взаимодействии организации и семьи – добиться конструктивного взаимодействия в достижении указанной цели, для чего необходимо придерживаться отношений взаимного доверия и открытости, что появляется, в частности, в обязательном ознакомлении родителей с программами работы с ребёнком, условиями работы в ДОО, ходом занятий. Важно повышать уровень компетентности родителей в вопросах РАС и их коррекции, но учитывать при этом, что информации по проблеме очень много, качество её разное, очень многие родители в результате нуждаются прежде всего в том, чтобы разобраться в достоверности почерпнутых в литературе или в Интернете сведений, чтобы понять, что подходит или не подходит их ребёнку и почему. Следует подчёркивать индивидуализированный характер сопровождения, разъяснять невозможность «чудесного исцеления», необходимость постоянной и длительной работы и одновременно подчёркивать каждый новый успех **Формами** такой работы могут быть индивидуальные беседы, групповые занятия и круглые столы, лекции, демонстрации занятий (лучше в форме видеоматериалов) с обсуждением и т.п. Специалисты также должны представлять проблемы семьи, в которой есть ребёнок с аутизмом. К основным из этих проблем следует отнести следующие:

**Психологические проблемы:** установление ребёнку диагноза «аутизм» является для родителей фактически пролонгированной психотравмой, в ходе которой возникает спектр реакций от неприятия и самообвинения до апатии и полного смирения, что сказывается на отношениях к аутизму у ребёнка, к специалистам, к своей роли в

сложившейся ситуации, к самому ребёнку, его будущему. Последовательность этих проявлений и их конкретный спектр, степень выраженности индивидуально окрашены, но, так или иначе, специалист, работающий с ребёнком, должен учитывать конкретные обстоятельства каждой семьи.

### **III. Организационный раздел**

#### **3.1. Обеспечение психолого-педагогических условий реализации Программы**

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

1. Научная обоснованность и гибкость методических и организационных решений задач комплексного сопровождения детей с аутизмом в дошкольном возрасте;
2. Интегративная направленность комплексного сопровождения;
3. Этапный, дифференцированный, личностно ориентированный и преемственный характер комплексного сопровождения;
4. Организация развивающей образовательной среды, способствующей реализации особых образовательных потребностей детей с аутизмом и – в соответствии с положениями ФГОС ДО - социально-коммуникативному, речевому, познавательному, художественно-эстетическому и физическому развитию с учётом особенностей развития при РАС;
5. Сбалансированность усилий, направленных на коррекцию аутистических расстройств у ребёнка с аутизмом, и организацию среды, адекватной особенностям его развития;
6. Ориентированность коррекционно-педагогической оценки на относительные показатели детской успешности, то есть положительную динамику коррекционной работы и общего развития;
7. Активное участие семьи как необходимое условие коррекции аутистических расстройств и по возможности успешного развития ребёнка с РАС;
8. Высокая и постоянно повышаемая профессиональная компетентность психолого-педагогических сотрудников в вопросах коррекции РАС в соответствии с требованиями их функционала – через занятия на курсах повышения квалификации, участия в обучающих семинарах, конференциях и т.п.

#### **3.2. Организация коррекционно-развивающей предметно-практической среды**

Коррекционно-развивающая предметно-практическая среда должна учитывать интересы и потребности ребенка с РАС, особенности его развития и

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

Коррекционно-развивающая предметно-практическая среда при РАС – это система условий, обеспечивающих возможно более полное развитие всех видов детской деятельности, коррекцию аутистических и иных расстройств и становление личности ребенка. Коррекционно-развивающая предметно-практическая среда включает ряд базовых компонентов, необходимых для социально-коммуникативного, физического, познавательного и художественно-эстетического развития детей с аутизмом. Учитывая интегративно-инклюзивную направленность дошкольного образования детей с РАС, это, с одной стороны, традиционные для ДОО компоненты, к которым относятся: природные среды и объекты, культурные ландшафты, физкультурно-игровые и оздоровительные сооружения, предметно-игровая среда, детская библиотека, игротека, музыкально-театральная среда, предметно-развивающая среда занятий и др. С другой стороны, среда должна учитывать повышенные требования к структурированности пространства и времени, уровню речевых и коммуникативных возможностей, необходимости особого внимания к визуальной опоре в ориентировке в пространстве и организации деятельности.

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

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

Выделяются следующие принципы построения развивающей среды в помещениях для детей с РАС:

- принцип оптимальной пространственно-эмоциональной дистанции при взаимодействии: установление контакта между ребенком и взрослым, предпочтительно сопровождающееся контактом «глаза в глаза»;
- принцип стимулирования и поддержания активности ребёнка, направленной на общение, игровую и познавательную деятельность, развитие эмоций, воли. Этому должно способствовать наличие соответствующих игрушек и пособий в доступной, их размещение, стимулирующее самостоятельную активность ребёнка;
- принцип стабильности-динамичности: в цветовом и объемно-пространственном построении интерьера при сохранении общей смысловой целостности должны выделяться многофункциональные формы, легко трансформируемые формы (мягкий строительный материал, сборно-разборные игровые модули и т. д.);
- принцип комплексирования и гибкого зонирования. Жизненное пространство в Организации построено таким образом, чтобы оно создавало возможность как для групповых занятий (спортивный и музыкальные залы, изостудия и др.) и индивидуальных занятий;
- принцип эмоциогенности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия достигается путем использования в детской группе определенных семейных традиции (альбомы с фотографиями близких родственников; стенды с фотографиями детей, спокойная цветовая гамма групповых помещений и т. д.).

Спецификой создания предметно-пространственной развивающей образовательной среды является ее визуализация и структурирование согласно потребностям детей с РАС.

Пространство должно: учитывать интересы и потребности ребенка с РАС, характеризоваться относительным постоянством расположения игровых материалов и предметов мебели, быть неперегруженным разнообразными игровыми объектами. Игры и игрушки подбираются в соответствии с содержанием образовательной программы.

При организации индивидуальных занятий соблюдают следующую последовательность: рабочий стол находится у стены для минимизации отвлекающих ребенка факторов, рабочий стол отодвигается от стены и педагог располагается в зоне видимости ребенка; занятия проводятся в малой группе, состоящей из двух детей, рабочие столы располагаются рядом друг с другом.

При участии в групповых формах работы рекомендуется использовать наглядное расписание, иллюстрирующее последовательность выполняемых заданий, игры и дидактические материалы:

- для подготовки руки к письму: насадки на ручку (для детей с правосторонним и левосторонним латеральным предпочтением), ограничители строки, разлиновка листа в крупную клетку или линейку;
- при развитии элементарных математических представлений: визуальный ряд чисел, специализированная линейка Абака, пособие «Нумикон», игровые пособия по закреплению состава числа ( подбираются с опорой на индивидуальные интересы ребенка), игровые пособия по обучению сравнению чисел с помощью знаков, игровые пособия по обучению выполнению арифметических действий,

наглядные пособия по обучению детей решать задачи;

- подготовка к обучению грамоте: схемы слов, предложений, звуко-буквенного анализа, символы звуков, таблицы для чтения и др.;

- развитие речи и ознакомление с окружающим миром: музыкальные инструменты, мелкий материал для игр на столе - звери, птицы, семья, посуда, продукты, одежда, транспорт, мебель и др., сюжетные картины, серии сюжетных картин, пальчиковый театр

и др.;

- физическое развитие: маты, мягкие игровые модули, качели, батут, горка, бассейн с шариками, мячи, кольца, клюшки, кегли, кольцобросы, обручи, машины, самокаты, схемы игр и т.д.;

- игровое оборудование для игр на полу: машинки, гаражи, самолеты, кораблики, поезд и железная дорога, куклы, кукольный домик, игрушечная мебель, посуда, продукты, одежда, набор доктора, игрушечные животные и т. д.;

Необходимо, чтобы все игровые и дидактические материалы были упорядочены, каждый предмет находится на постоянном месте. Места промаркированы, что способствует самостоятельной уборке игрушек.

Для визуализации предметно-пространственная развивающая образовательная среда используют:

- фотографии ребенка для обозначения вещей, которыми он пользуется в группе (стула, стола, шкафчика, крючка для полотенца и т. д.),

- фотографии воспитателей и детей, посещающих группу,

- фотографий педагогов, работающих в кабинетах (дефектолог, психолог и др.),

- информационные таблички (пиктограммы) на дверях спальни, раздевалки и т.д.,

- иллюстрированные правила поведения,

- алгоритмы выполнения бытовых навыков (умывания, туалета, переодевания на физкультуру, мытья рук и т.д.),

- коммуникативный альбом: фотографии близких людей; любимых видов деятельности ребенка; пиктограммы, связанные с

удовлетворением физиологических потребностей ребенка (вода, еда, туалет); изображением эмоций ребенка; базовые коммуникативные функции (в т. ч. просьбу о помощи, приветствие, отказ, согласие и т. д.) и альбомы с карточками для коммуникации PECS.

Обязательной составляющей предметно-пространственной развивающей среды для ребенка с РАС является *оборудование уголка уединения* (зоны отдыха ребенка). Для этого используются: невысокие легкие передвижные ширмы, разноцветные драпировки разной величины, мягкие модули, подушки, балдахин, шатер, палатку, любое ограниченное пространство. В зоне отдыха размещают любимые игрушки ребенка, книги, фотографии, приятное для ребенка сенсорное оборудование, мягкая мебель ит.д. Детей необходимо обучить правилам поведения в уголке уединения.

Соблюдение четкого *распорядка дня* является условием успешной адаптации ребенка в образовательной организации. При подготовке ребенка к посещению детского сада необходимо учитывать склонность к постоянству. Любое изменение режима дня и распорядка занятий может повлиять на поведение ребенка. Дети с расстройствами аутистического спектра при восприятии информации в вербальной форме нуждаются в визуальном ее подкреплении. С этой целью используют визуальное расписание. Необходимость введения визуального расписания связана с тем, что у детей с РАС недостаточно сформировано понимание речи. Выбор вида

визуального расписания зависит от возраста и интеллектуального развития ребенка. На первых порах используют фотографии, обозначающие занятия и режимные моменты. Многим детям с РАС требуется использование индивидуального визуального расписания (в него могут быть внесены коррекционные занятия, дополнительные перерывы и т.д.).

### **3.3. Материально-технические условия реализации Программы**

В МАДОУ Детский сад комбинированного вида №2 «Ромашка», осуществляющей образовательную деятельность в соответствии с АООП ДО детей с РАС, созданы материально-технические условия, обеспечивающие:

1) возможность достижения воспитанниками с РАС планируемых результатов освоения Программы, для чего в сравнении с материально-техническими условиями обеспечения реализации АООП ДО обеспечивается:

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

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

МАДОУ Детский сад комбинированного вида №2 «Ромашка» имеет необходимое для всех видов образовательной деятельности воспитанников (в т. ч. детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов), оснащение и оборудование:

– комплекты различных развивающих игр;  
– помещения для занятий, обеспечивающие условия для коррекционной работы, общение, и другие формы активности ребёнка с участием взрослых и других детей;  
– оснащение предметно-развивающей среды, включающей средства образования и воспитания, подобранные в соответствии с особенностями развития при РАС и индивидуальными особенностями аутичных детей дошкольного возраста,  
– мебель, техническое оборудование, спортивный и хозяйственный инвентарь, инвентарь для художественного творчества, музыкальные инструменты. Программа оставляет за МАДОУ Детский сад комбинированного вида №2 «Ромашка» право самостоятельного подбора разновидности необходимых средств обучения, оборудования, материалов, исходя из особенностей реализации образовательной программы или индивидуального образовательного маршрута (маршрута психолога – педагогического сопровождения).

С целью оптимизации коррекционной деятельности для воспитанников с РАС были приобретены:

- интерактивный стол для рисования песком.

-система обучения счету Нумикон- это и методика, и набор наглядного материала для облегчения изучения арифметики;

- альбомы PECS – альтернативная система коммуникации с помощью карточек для детей с отсутствием речи;

- счетчики механические и электронные - позволяют гарантировать точность сбора данных, повышает эффективность индивидуальных программ. Тьютор носит счетчик на руке, отмечая каждый эпизод того поведения, за которым нужно наблюдать;

- таймеры электронные и большие визуальные таймеры со звуковым сигналом – позволяют представить время наглядно, ребенок может понять сколько он будет заниматься, это предотвращает протесты и другое проблемное поведение;

- шумопоглощающие наушники- заглушают резкие звуки и общий шум, при этом позволяют слышать обращенную речь;

- кулоны жевательные – сделаны специально для детей с особенностями развития, направлены на максимальную оральную стимуляцию;

- утяжеленное одеяло – позволяют «насытить» сильную потребность в глубоком давлении и уменьшить нежелательное поведение детей с РАС;

- шарики массажные, щетки, рукавицы – являются важной частью «сенсорной диеты», позволяют уменьшить поиск сенсорных ощущений неприемлемым образом, а также снизить защитные реакции, связанные с прикосновениями к коже;

- боди-бокс («Носок для тела») – позволяет чувствовать границы своего тела и его движения, улучшают координацию и восприятия пространства;

- батут – прыжки на батуте помогают детям в развитии координации движений, а также восприятия своего тела;

- фитбол – предоставляет возможность получать необходимую сенсорную стимуляцию вестибулярной системы, что уменьшает повторяющееся поведение в остальное время;

- мягкие пuffs, мат напольный, – помогают ребенку расслабиться, восстановить силы;

- яйцо совы – это мягкий шарообразный мешок, в который можно залезть целиком и почувствовать себя в тепле, комфорте и безопасности. Очень мощный инструмент сенсорной интеграции, стимулирует вестибулярный аппарат и проприоцептивные системы.

- тактильная дорожка, способствующая развитию тактильного восприятия ступнями ног, развитию внимания и речи, профилактике плоскостопия, закаливанию организма, оказывают общее оздоровительное воздействие.

В качестве визуальных поддержек педагоги группы изготовили:

- доски «Сначала-Потом» - доска сообщает о некоем приятном событии, которое произойдет после завершения не такой приятной задачи.

- Визуальное расписание - отображает то, что произойдет в течение дня, либо во время какого-то одного занятия или события.

- Алгоритмы пошаговых действий для развития навыков самообслуживания (мытьё рук, последовательность одевания и раздевания и др.).

Для методического сопровождения образовательного процесса в группе для детей с РАС имеется большая библиотека специальной литературы:

- PECS программа, разработанная Лори Фрост и Энди Бонди в 1985 году для преодоления трудностей при использовании различных программ обучения навыкам общения детей-аутистов и детей с другими социально-коммуникативными

отклонениями, для которых характерно отсутствие целенаправленной или социально приемлемой речи;

### Условия адаптации программы

#### Учитель дефектолог:

- *при адаптации содержания программы:* оказывает методическую поддержку педагогам при адаптации игр, заданий, дидактических материалов (они должны соответствовать возможностям ребенка и уровню развития когнитивных навыков), курирует изменения предметно-пространственной развивающей образовательной среды. Основной целью его работы является преодоление преград к самостоятельному участию ребенка с РАС в образовательном процессе. Помощь со стороны учителя-дефектолога оказывается до тех пор, пока ребенок не сможет наравне с другими детьми овладеть содержанием заявленной Программы, реализуемой педагогами, при созданных специальных условиях и др.;

- *при реализации программы:* преодоление неравномерности в развитии, коррекцию навыков, препятствующих успешному овладению программным материалом (развитие мелкой моторики, зрительно-моторной координации и т.д.), ликвидацию пробелов в программном материале (при необходимости - введение альтернативной и облегченной коммуникации, глобального чтения и т.п.), осуществляет формирование мотивации деятельности, базовых предпосылок

учебной деятельности (навыков имитации, понимания инструкций, навыков работы по образцу и т.д.), развитие социально-бытовых навыков и др.

В дошкольном возрасте значительное количество детей с РАС не владеет речью, поскольку многие дети начинают говорить значительно позже, чем их сверстники. Многие дети способны произнести всего несколько слов, которые часто понятны только близким людям. Кроме того, практически всегда у этих детей в той или иной степени нарушается и понимание речи. Ребенок вместо выражения своих желаний и просьб может использовать для коммуникации нежелательное поведение: кричать, кусаться, убегать и др. Поэтому их необходимо научить использовать *альтернативные*

*средства коммуникации* (пр: система PECS). Одним из таких способов является набор карточек (картинки с изображением необходимого ему предмета/человека/желаемого действия), с помощью которого ребенок может выразить свою просьбу. Например, если ребенок хочет пить, то он приносит/показывает воспитателю карточку с изображением чашки («Хочу пить»). В свою очередь, взрослый сможет объяснить ребенку, также используя картинки, что после обеда он будет спать. Таким образом, все педагоги, работающие с таким ребенком, должны владеть навыками альтернативной коммуникации.

В образовательной ситуации ребенок с РАС испытывает значительные трудности с организацией собственного поведения и в получении знаний, особенно - в формате фронтального преподнесения информации. Для преодоления данных трудностей, постепенного включения в игры и занятия должно быть организовано сопровождение ребенка с РАС *тьютором*.

Координация реализации осуществляется на заседаниях ПМПк образовательной организации с участием куратора и всех педагогов и специалистов, задействованных в реализации образовательных программ.

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

В связи с выраженной клинической и психолого-педагогической полиморфностью РАС и в соответствии с положениями ФГОС ДО 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 АООП ДО детей с РАС, условий образовательной деятельности, потребностей, возможностей и готовности, интересов и инициатив родителей (законных представителей) воспитанников, педагогов и других сотрудников ДОУ. От МАДОУ Детский сад комбинированного вида №2 «Ромашка», реализующего АООП ДО для детей с РАС не требуется ведение календарных планов (жёстко привязанных к годовому и другому типу планирования) и привязанных к календарю рабочих программ по реализации содержательных компонентов АООП ДО детей РАС.

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

В зависимости от структуры нарушений коррекционно-развивающая работа с детьми данной категории должна строиться дифференцированно.

### 3.5. Перечень литературных источников.

1. Браткова М.В., Караневская О.В. Методические рекомендации к организации и проведению адаптационного периода включения детей с расстройствами аутистического спектра в дошкольную образовательную организацию. – М.: Парадигма, 2016
2. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего дошкольного возраста. –М: Каро,2019.
3. КуперДж.О., Херон Т.Э., Хьюард У.Л. Прикладной анализ поведения. Пер. с англ. – М., 2016.
4. Лиф р., Макэкен Д. Стратегии работы с поведением. Учебный план интенсивного поведенческого вмешательства при аутизме./ Перевод с англ. Под общей редакцией Толкачева Л.Л. – Москва: ИП Толкачев, 2016.
5. Манелис Н.Г., Волгина Н.Н., Никитина Ю.В., Панцырь С.Н., Феррон Л. М. Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие/ Под общ. ред. А.В.Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017
6. Марк Сандберг. VB-MAPP, Программа оценки вех развития вербального поведения и построения индивидуального плана вмешательства. Издательство «MEDIAL» 2013
7. Мелешкевич О.В., Эрц Ю.М. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА). – Бахрах-М, 2014.
8. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжёлых и осложнённых формах. – М., 2007.
9. Морозова И.А., Пушкарева М.А., КРО Ознакомление с окружающим миром. –М.: Мозаика-синтез, 2011.
10. Морозова И.А., Пушкарева М.А., КРО Развитие элементарных математических представлений. –М.: Мозаика-синтез, 2011.
11. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребёнок. Пути помощи. – М., 2007.
12. Нуриева Л.Г. Развитие речи аутичных детей: методические разработки. М.: Теревинф, 2008.
13. Ньюмен Сара. Игры и занятия с особым ребенком. М.: Теревинф, 2011.
14. Шрамм, Р. Детский аутизм и АВА: терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения/ Роберт Шрамм; пер. с англ. З. Измайловой – Камар; науч. ред. С. Анисимова.- Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2013.
15. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. - М.: Теревинф, 2004.

## **IV. Краткая презентация программы**

### **Категория детей, на которых ориентирована Программа**

Рабочая программа – это образовательная программа, адаптированная для детей с РАС с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей, направленная на коррекцию и компенсацию нарушений развития, и социальную адаптацию данной категории детей дошкольного возраста. Содержание Программы включает три основных раздела – целевой, содержательный и организационный.

**Целью настоящей Программы** является обеспечение реализации коррекционной 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.

### **Разделы Программы**

Программа состоит из трех основных разделов (целевого, содержательного, организационного) и дополнительного раздела - краткой презентации.

Целевой раздел включает в себя: пояснительную записку, цели, задачи реализации Программы, принципы и подходы к ее формированию, характеристики контингента воспитанников с РАС, а также приоритетные направления деятельности и планируемые результаты освоения Программы (в виде целевых ориентиров).

Содержательный раздел содержит подробное описание организации и содержания коррекционно-развивающей работы в разновозрастной группе компенсирующей направленности для детей с расстройством аутистического спектра на учебный год.

Организационный раздел представляет описание условий воспитания и обучения детей, материально-техническое обеспечение коррекционного процесса, методическое сопровождение Программы, а также особенности организации предметно-пространственной среды.

### **Характеристика взаимодействия педагогов группы с семьями воспитанников**

В соответствии с ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» родители являются не только равноправными, но и равноответственными участниками образовательного процесса.

Большое значение роли родителей и всей семьи в развитии ребёнка общеизвестно и не нуждается в пояснениях и доказательствах. Это относится как к детям с типичным развитием, так и к детям с любым вариантом дизонтогенеза, включая аутизм. Необходимость сотрудничества семьи и специалистов подчеркивается в рамках практически всех основных подходов к коррекции РАС. **Цель взаимодействия** педагогического коллектива и семьи, к которой он принадлежит (далее – семья), общая – добиться максимально доступного прогресса в развитии ребёнка, создать предпосылки для его независимой и свободной жизни, возможно более высокого уровня социальной адаптации. В этом треугольнике «ребёнок – семья – организация»

- приоритет принадлежит интересам ребёнка с аутизмом;
- основные решения, касающиеся комплексного сопровождения, принимают родители;

Главная задача во взаимодействии с семьей – добиться конструктивного взаимодействия в достижении указанной цели, для чего необходимо придерживаться отношений взаимного доверия и открытости, что появляется, в частности, в обязательном ознакомлении родителей с программами работы с ребёнком, условиями работы в группе, ходом занятий. Важно повышать уровень компетентности родителей в вопросах РАС и их коррекции, но учитывать при этом, что информации по проблеме очень много, качество её разное, очень многие родители в результате нуждаются прежде всего в том, чтобы разобраться в достоверности почерпнутых в литературе или в Интернете сведений, чтобы понять, что подходит или не подходит их ребёнку и почему. Следует подчёркивать индивидуализированный характер сопровождения, разъяснять невозможность «чудесного исцеления», необходимость постоянной и длительной работы и одновременно подчёркивать каждый новый успех

**Формами** такой работы являются индивидуальные беседы, групповые занятия и круглые столы, лекции, демонстрации занятий (лучше в форме видеоматериалов) с обсуждением и т.п. Специалисты также должны представлять проблемы семьи, в которой есть ребёнок с аутизмом. К основным из этих проблем следует отнести следующие:

**Психологические проблемы:** установление ребёнку диагноза «аутизм» является для родителей фактически пролонгированной психотравмой, в ходе которой возникает спектр реакций от неприятия и самообвинения до апатии и полного смирения, что сказывается на отношениях к аутизму у ребёнка, к специалистам, к своей роли в сложившейся ситуации, к самому ребёнку, его будущему. Последовательность этих проявлений и их конкретный спектр, степень выраженности индивидуально окрашены, но, так или иначе, специалист, работающий с ребёнком, должен учитывать конкретные обстоятельства каждой семьи.

В группе компенсирующей направленности для детей с РАС применяются следующие методы и формы работы с родителями:

- **планирование работы с родителями:** анкетирование, беседы, мониторинг запросов на образовательные услуги;
- **групповые встречи:** родительские собрания, консультации, педагогические и тематические беседы;
- **совместные мероприятия:** детские утренники, конкурсы и выставки совместного творчества, спортивные праздники и развлечения;
- **наглядная информация:** тематические, информационные и демонстрационно-выставочные стенды, папки-передвижки, памятки, информационные листы;
- **индивидуальная работа с родителями:** педагогические беседы, индивидуальные и групповые консультации педагогов по запросу родителей, разработка рекомендаций по вопросам развития детей дошкольного возраста с РАС;
- **оценка эффективности взаимодействия с родителями:** изучение удовлетворенности родителями реализуемых образовательных услуг, перспектив дальнейшего сотрудничества.

**Диагностическое обеспечение коррекционно-образовательного процесса детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра**

Динамика расстройств аутистического спектра зависит от трёх основных составляющих: возрастной, связанной с аутистическими (часто и иными) нарушениями развития и обусловленной лечебно-коррекционным процессом. Возрастная составляющая определяется искажённым развитием и плохо предсказуема, ещё менее предсказуема динамика аутистических нарушений (в значительной степени эндогенным), реакция на лечебно-коррекционные воздействия также различна, но всё же более определённа.

В такой ситуации сколько-нибудь перспективное планирование становится очень ненадёжным, и в результате приходится **планировать коррекционный процесс только на непродолжительный временной интервал**. Кроме того, **планирование должно быть гибким**, учитывающим неоднозначность реакции на коррекционные воздействия, лечение и ряд других обстоятельств.

В связи с этим в основных поведенческих методических подходах, ПАП, коррекционная работа с аутичными детьми понимается как постоянно проводимая диагностика (или как научное исследование), по результатам которой планируются следующие этапы сопровождения. В настоящее время наилучшим подходом считается сочетание клинической диагностики в сочетании с использованием различных психолого-педагогических инструментов. Это могут быть различные протоколы наблюдения, листы данных, составленные с учётом всех требований, направленных на обеспечение объективности данных, но направленные на изучение одного или ограниченного числа показателей. Нужно учитывать специфику развития при РАС в выборе конкретного инструмента, заданий, в трактовке результатов. Из используемых тестовых инструментов для обследования детей с РАС в МАДОУ ДС №2 «Ромашка» используется Программа оценки навыков «VB-MAPP»

## ПРОГРАММА работы по коррекции речевых нарушений

### *Условия эффективности логопедического воздействия*

Успешное преодоление нарушений речевого развития возможно при обеспечении выполнения следующих условий:

1. установление взаимосвязи и преемственности в работе всего коллектива);
2. установление тесной связи с родителями, обеспечивающей единство требований к развитию речи ребенка и закрепление изучаемого материала в домашних занятиях;
3. адаптация ребенка к обстановке кабинета, эмоциональный контакт педагога с ребенком, тактичность, доброжелательность, положительная эмоциональная оценка любого достижения ребенка со стороны дефектолога (логопеда) и сотрудников детского сада;
4. сочетание в работе вербальных средств с наглядными и дидактическими материалами, техническими средствами обучения;
5. постоянное закрепление содержания программного материала, его соответствие программным требованиям;
6. разработка индивидуальных программ работы с каждым ребенком и их уточнение с учетом динамики продвижения ребенка.

Дефектолог (Логопед), составляющий индивидуальные программы коррекционной работы, руководствуется следующим алгоритмом их построения:

- формирование психологической базы речи (развитие восприятия, внимания, памяти);
- работа над пониманием обращенной речи;
- развитие мелкой ручной и артикуляционной моторики;
- развитие слухового внимания и фонематического восприятия;
- развитие чувства ритма;
- развитие дыхания и голоса;
- совершенствование произносительной стороны речи;
- формирование активной речи (звукоподражания, лепетные слова, отдельные слова, элементарные фразы, совершенствование фразовой речи).

Этап	Задачи коррекционно-логопедической работы
I	<p>Расширение понимания речи                      Стимуляция у детей звукоподражания и общения с помощью аморфных слов-корней (машина — «би-би»; мишка — «ми»)                      Стимуляция подражания «Сделай, как я»; звукового подражания «Как мычит корова? Как собачка лает? Как лягушка квакает?»</p> <p>Научить ребенка сортировать предметы по цвету, форме, величине, показывать части тела, приносить игрушки по словесной инструкции</p> <p>Соотносить предметы с их словесными обозначениями</p> <p>Стимулировать формирование первых форм слов</p> <p>Научить ребенка сначала проговаривать ударный слог, а затем воспроизводить два и более слогов слитно</p> <p>Постепенно учить ребенка объединять усвоенные слова в двусловные предложения</p> <p>Выражать свои потребности словами «дай пить», «хочу спать», «спасибо»</p>
II	Расширять понимание обращенной речи

	Формировать двусловные предложения Осуществить постановку звуков
III	Совершенствовать фразовую речь Развивать понимание грамматических форм существительных и глаголов Продолжать работу по словоизменению и словообразованию Продолжать работу по коррекции звукопроизношения (постановка, автоматизация и дифференциация звуков) Подготовка к обучению грамоте. Овладение элементами грамоты

Логопедическая работа начинается с комплекса упражнений артикуляционной гимнастики (от простых упражнений к более сложным).

Артикуляционная гимнастика проводится по подражанию, перед зеркалом. Используется и механическая помощь (шпатель, зонд и т. п.).

У детей постановка звуков по подражанию редко бывает эффективна, поэтому чаще пользуются такими способами постановки звуков, как:

- механический;
- постановка от других звуков, правильно произносимых;
- постановка звука от артикуляционного уклада;
- смешанный (когда используются различные способы).

### ПРОГРАММА РАБОТЫ С ВОСПИТАННИКАМИ 3-5 ЛЕТ

Содержание работы	Сроки
Обследование речи детей и разработка индивидуальных программ обучения	Первые две недели обучения
Развитие слухового и зрительного восприятия, внимания, памяти, речевого дыхания, силы голоса, развитие чувства ритма, развитие фонематического восприятия, общей моторики и мелкой моторики пальцев рук	В течение года Сентябрь—октябрь
Работа по формированию понимания речи: «Покажи игрушку» (выбор игрушки и выполнение действий в соответствии с инструкцией), «Покажи картинку: чем мы режем хлеб? чем ты ешь суп?»	Сентябрь—октябрь
Работа по формированию, уточнению и обогащению словаря:	Октябрь Октябрь—ноябрь
1) Звукоподражания («Кто как кричит?»), лепетные слова	Декабрь
2) Предметный словарь по темам: «Детский сад»,	Январь
«Кабинет логопеда»,	Февраль
«Игрушки»,	Март
«Овощи», «Фрукты»,	Апрель
«Одежда»,	Май, июнь
«Посуда»,	
«Зима»,	
«Семья»,	В течение года
«Части суток: день—ночь»,	
«Лето»	В течение года

3) Слова, обозначающие признак предмета по цвету (красный, желтый, синий, зеленый) 4) Глагольный словарь (играет, рисует, танцует, поет, катается, кормит, прыгает, бегаёт, улыбается, плачет, смеется, спит, идет, стоит, ест, строит...)	
Формирование лексико-грамматических средств языка: 1) единственное и множественное число существительных: «Покажи и назови (Где кукла? Где куклы?)» 2) Предлоги: на, под, в, за 3) Слова-антонимы (большой — маленький, грязный — чистый)	Октябрь, ноябрь (Повторение — февраль, март) В течение года В течение года
Формирование слоговой структуры слов: двусложные слова, состоящие из прямых открытых слогов (пила, рыба...); трехсложные слова, состоящие из прямых открытых слогов (сапоги, молоко...); односложные слова, состоящие из закрытого слога (мяч, лук...); двусложные слова, состоящие из открытого и закрытого слогов (батон, каток...); двусложные слова, состоящие из закрытого и открытого слогов (ложка, мишка, кошка...)	В течение года
Развитие навыков связной речи	В течение года

**ПРОГРАММА РАБОТЫ  
С ВОСПИТАННИКАМИ  
5-7 ЛЕТ**

Содержание работы	Сроки
Обследование речи детей и разработка индивидуальных программ обучения	Первые две недели обучения
Развитие слухового и зрительного восприятия, внимания, памяти, речевого дыхания, силы голоса, развитие чувства ритма, развитие фонематического восприятия, общей моторики и мелкой моторики пальцев рук	В течение года
Формирование правильного звукопроизношения в индивидуальной и подгрупповой (2 ребенка) работе	В течение года 3—4 раза в неделю. Продолжительность индивидуальных занятий 10—15 мин, подгрупповых — 15 мин
Работа по формированию, уточнению и обогащению словаря: Предметный словарь по темам: «Овощи», «Фрукты», «Грибы», «Деревья», «Времена года», «Одежда», «Обувь», «Семья», «Наше тело», «Мебель», «Посуда», «Праздник», «Домашние животные», «Дикие животные», «Зимующие птицы», «Транспорт», «Профессия», «Части суток», «Дни недели», «Школа». Узнай предмет по описанию	В течение года В течение года в соответствии с программой учителя-дефектолога

<p>Формирование лексико-грамматических средств языка:</p> <p>1) Множественное число существительных в именительном и родительном падежах.</p> <p>2) «Назови ласково» (брат — братик — братец, мама — мамочка — мамуля, зайка — зайнышка — зайчишка...)</p> <p>3) Приставочные глаголы: бежать, подбежать, выбежать; писать, подписать, переписать; шел, вошел, пришел, ушел и т. д.</p> <p>4) «Кто что делает?» (одушевленные и неодушевленные предметы) Собака — лает, кусает, охраняет, сторожит, служит... Самолет — летит, гудит, взлетает, приземляется... и т. д.</p> <p>5) Предлоги: в, на, под, за, к, от, над, перед, между (повторение); около, из, из-за, под, из-под</p> <p>6) Винительный, дательный, родительный и творительный падежи существительных,</p> <p>7) Согласование числительных с существительными</p>	<p>В течение года</p> <p>В соответствии с изучаемыми темами</p> <p>В течение года</p>
<p>Развитие навыков связной речи: 1) Работа над предложением. Составление предложений по демонстрируемым действиям 2) Составление рассказа по данному образцу 3) Составление рассказа-описания по опорным вопросам и картинке; по предмету и игрушке 4) Пересказ небольшого текста с опорой на предметы и предметные картинки 5) Пересказ короткой сказки по ролям 6) Рассматривание серии сюжетных картин, установление их последовательности и составление рассказа с помощью вопросов логопеда 7) Рассматривание сюжетной картины и составление рассказа с помощью вопросов логопеда 8) Составление рассказа по данному началу</p>	<p>В течение года</p>
<p>Развитие интонационной выразительности речи в песенках, потешках, играх, инсценировках, в самостоятельной речи</p>	<p>В течение года</p>
<p>Подготовка к обучению грамоте</p>	<p>В течение года</p>

**Календарно-тематическое планирование в разновозрастной группе  
компенсирующей направленности №2 «Гномики» для детей с РАС  
на 2022 – 2023 учебный год**

Дата	Тема	Содержание работы	Итоговое мероприятие, занятия, игры, досуги, развлечения, праздники
<b>1-18 сентября</b>	Педагогическое наблюдение, диагностическое тестирование навыков.	Протестировать воспитанников по программе оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с РАС и другими ментальными нарушениями (VB-MAPP)	
<b>19-30 сентября</b>	Встреча осени. Овощи.	Познакомить детей с тем, что осень – это время сбора урожая: овощей и фруктов. Формировать обобщающие понятия: «Овощи», «Фрукты», «Цветы», «Деревья». Формировать знаний о признаках осени; пополнить и обогатить знания детей о времени года - осень.	Выставка работ из природного материала. "Золотая осень".
<b>3-16 октября</b>	Моя семья. Мой дом.	Знать дом, в котором ты	Познавательное-тематическое

		<p>живёшь, своих соседей, друзей, взрослых и детей. Расширять знание детей о своей "малой родине", улицах, жилых домах. Закрепить знания о своём домашнем адресе. Воспитывать любовь к своему дому, улице, городу.</p>	<p>мероприятие «Губкин – город горняков металлургов»</p>
<p><b>17-31 октября</b></p>	<p>Мебель.</p>	<p>Познакомить детей с понятием мебели, научить давать характеристику предметам мебели, Рассказывать для чего она предназначена.</p>	<p>Игра – эстафета «Стульчики»</p>
<p><b>1-11 ноября</b></p>	<p><b>Неделя здоровья.</b> Части тела и лица.</p>	<p>Расширить знания детей о своем теле. Научить называть части тела с указанием на них, как на себе, так и на рисунках. Дать представление о том, для чего необходима каждая из частей тела и лица.</p>	<p>Творческий час «Палка, палка, огуречик – вот и вышел человечек!»</p>
<p><b>14-30 ноября</b></p>	<p>День матери.</p>	<p>Расширить представления детей о своей семье. Формировать первоначальные представления о родственных отношениях в семье (сын, дочь,</p>	<p>Выставка рисунков «Мама милая моя»</p>

		<p>мама, папа и т.д.). Закрепить знание детьми своего имени, фамилии и возраста; имен родителей. Воспитывать эмоциональную отзывчивость на состояния близких людей, формирования уважительного, заботливого отношения к пожилым родственникам.</p>	
<b>1-16 декабря</b>	Здравствуй, Зимушка-зима!	<p>Расширять представления детей о зиме. Развивать умение устанавливать простейшие связи между явлениями живой и неживой природы. Развивать умение вести сезонные наблюдения, замечать красоту зимней природы. Формировать исследовательский познавательный интерес в ходе экспериментирования с водой и льдом. Расширять представления о местах, где всегда зима, о животных Арктики и Антарктики.</p>	Познавательный час «Зимушка, зима!»
<b>19-30</b>	Новогодний	Приобщить к	Час творчества

декабря	калейдоскоп.	<p>культуре новогоднего праздника, его традициям; развивать художественно-эстетическое отношение к окружающей действительности, обогащать детские впечатления. Познакомить с разнообразием новогодних игрушек и традицией украшать новогоднюю елку. Познакомить с зимними сказками, песнями о зиме и зимним художественным творчеством.</p>	«Письмо Дедушке Морозу»
9-15 января	Зимние забавы.	<p>Знакомить с зимними видами спорта, зимними забавами. Формировать представления о безопасном поведении людей зимой. Приобщение детей к здоровому образу жизни через знакомство с зимними видами спорта. Повысить интерес к физической культуре.</p>	Развлечение «Эх, саночки»
16-31 января	Игрушки.	Способствовать игровой культуре	Выставка работ детей совместно с

		<p>детей, активизации игровой деятельности, развивать интерес к различным видам игр. Закреплять у детей знания об игрушках: их значение, правила пользования. Формировать привычку у детей игрушки на место, учить взаимодействовать с игрушками и друг с другом в качестве партнеров. Воспитывать бережное отношение к игрушкам, взаимопомощь, желание трудиться.</p>	<p>родителями "Моя любимая игрушка"</p>
<p><b>1-12 февраля</b></p>	<p>Посуда. Продукты питания.</p>	<p>Знакомить детей с видами посуды и ее предназначением. Рассказать о правилах этикета за столом. Расширять и активизировать словарь по теме, закрепить понятия : "первое блюдо", "второе блюдо", "третье блюдо". Различать и</p>	<p>Игра-импровизация «Вкусный борщ»</p>

		называть разновидность про дуктов, из чего они сделаны, что можно из них приготовить и как	
<b>13-24 февраля</b>	Защитники Отечества.	Знакомство детей с разными родами войск (пехота, морские, воздушные, танковые войска), боевой техникой. Расши рение гендерных представлений: формировать в мальчиках стремление быть сильными, смелыми, стать защитниками Родины; воспитывать в девочках уважение к мальчикам как будущим защитникам Родины. Воспитание детей в духе патриотизма, любви к Родине.	Изготовление открытки «Лучшему защитнику», для братьев, пап и дедушек
<b>27 февраля – 10 марта</b>	Весенние деньки. Мамин день.	Углубить знания детей о роли мамы в их жизни; развивать интерес ребёнка к своим близким; воспитывать уважительное, трепетное отношение к самому дорогому	Час творческих открытий «Моя мама лучшая на свете!»

		<p>человеку на свете – маме; помочь узнать эпизоды ее детства и сравнить себя с мамой маленькой, испытать эмоциональное единение. Провест и весёлый праздник с участием мам, порадовать их детскими песнями, танцами, совместными играми, воспитывать чувство гордости к родным.</p>	
<b>13 - 31 марта</b>	<b>Животные.</b>	<p>Обобщить и закрепить знания детей о домашних и диких животных, внешний вид, повадки, особенности поведения; учить классифицировать домашних и диких животных; закрепить знания детей об уходе за домашними животными. Воспитывать желание заботиться о домашних животных.</p>	<b>Викторина «Животные».</b>
<b>3 – 14 апреля</b>	<b>Неделя здоровья. Транспорт. Правила ПДД.</b>	<p>Обобщить и систематизировать представления детей о способах и особенностях</p>	<b>Познавательно- развлекательная программа «В гостях у Сфетофорыча»</b>

		<p>передвижения человека. Дать понятие о видах наземного транспорта. Познакомить с видами наземного транспорта: пассажирский, грузовой, специальный; назначение транспорта. Учить выделять схожие и различные характеристики легковых машин – размер, цвет, форма; и детали машин – багажник, капот, салон, колеса, руль и т.п. Познакомить с правилами поведения в общественном транспорте, воспитывать чувство уважения к пожилым людям, инвалидам, пассажирам с детьми.</p>	
<p><b>17 – 30 апреля</b></p>	<p>Времена года. Части суток. Утро. День. Вечер. Ночь. Вчера. Сегодня. Завтра. Быстро. Медленно.</p>	<p>Формировать представления детей сезонных изменениях в природе; развивать умения сравнивать, выделять общие и отличительные признаки и обобщать, устанавливать</p>	<p>Театральное представление с применением кукол би-ба-бо «Распорядок дня»</p>

		<p>причинно-следственные и временные связи; воспитывать познавательный интерес к природе, заботливое отношение к природе, развивать наблюдательность и желание общаться с природой. Формировать первоначальные представления детей о частях суток.</p>	
<b>2 – 14 мая</b>	Мы помним, мы гордимся. День Победы.	<p>Воспитывать детей в духе патриотизма, любви к Родине. Расширять знания о героях ВОВ., о победе нашей страны в войне. Профессии войны, военная техника.</p>	Выставка рисунков «Победный май»
<b>15 – 31 мая</b>	Насекомые.	<p>Формировать представления о жизни насекомых, особенностях внешнего их вида, способах питания, образе жизни, защите от врагов.</p>	Выставка рисунков «Добрый жук»
<b>1-16 июня</b>	Лето красное. Праздник детства. День России	<p>Расширять представления о лете, о сезонных изменениях в природе; дать понятие о роли солнца в жизни человека и всего живого;</p>	Фотовыставка «Лето красное»

		<p>формировать первичный исследовательский и познавательный интерес в ходе экспериментирования с водой и песком;</p> <p>воспитывать бережное отношение к природе, умение замечать красоту летней природ.</p> <p>Формировать представления о празднике «День России»</p>	
<b>19-30 июня</b>	<p>Этикет. Правила поведения за столом. Королевство хороших манер</p>	<p>Формировать знания и навыки по правилам этикета, сформировать у детей понимание необходимости выполнения правил этичного поведения.</p> <p>Формировать знания о сервировке стола, правил поведения за столом.</p>	<p>Развлечение «Давайте говорить друг другу комплименты»</p>
<b>3-14 июля</b>	<p>Моя семья. День семьи, любви и верности.</p>	<p>Продолжить расширять представления детей о своей семье. Повторить знание детьми своего имени, фамилии и возраста; имен родителей.</p> <p>Познакомить с историей</p>	<p>Конкурс рисунков на асфальте «Моя семья»</p>

		праздника	
<b>17-31 июля</b>	Все профессии важны, все профессии нужны. (день металлурга, почтальона, моряка).	Расширять представления о труде людей разных профессий, показать результаты труда, их общественную значимость.	Интерактивная экскурсия «В мире профессий»
<b>1-18 августа</b>	Мы любим спорт.	Формировать у детей любовь к спорту и здоровому образу жизни. Знакомить детей с различными видами спорта.	Физкультурная эстафета «Быстрее! Выше! Сильнее!»
<b>19-31 августа</b>	Осторожно, пешеход!	Формировать устойчивые навыки безопасного поведения детей и взрослых на улицах и дорогах. Учить детей различать дорожные знаки. Воспитывать в детях чувство ответственности, довести до сознания детей, к чему может привести нарушение правил дорожного движения.	Изготовление знаков дорожного движения.

Уровни тяжести расстройств аутистического спектра (РАС) [по DSM-5].

Степень тяжести	Социальная коммуникация	Ограниченные интересы и повторяющееся поведение
<p>Уровень 3. «Потребность в очень существенной поддержке»</p>	<p>Тяжелая недостаточность речевых и неречевых навыков общения приводит к серьезным нарушениям в функционировании; крайне ограниченное инициирование социальных взаимодействий и минимальный ответ на социальные инициативы других. Например, человек с небольшим набором нескольких понятных слов редко является инициатором социального взаимодействия, а если и является, то обращается в необычной форме и только для удовлетворения нужд, а реагирует только на очень прямые указания и формы социального общения.</p>	<p>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.</p>
<p>Уровень 2. «Потребность в существенной поддержке»</p>	<p>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 ненормальное реагирование на социальные инициативы других. Например, человек использует ограниченное количество фраз, социальное взаимодействие</p>	<p>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</p>

	ограничено узкими специальными интересами, заметны странности неречевого общения.	затруднения при смене деятельности или переключении внимания.
Уровень 1. «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. Например, человек способен говорить полноценными предложениями и коммуникабелен, но взаимный диалог с окружающими у него не получается, а попытки установить дружеские отношения странны и обычно безуспешны.	Негибкое поведение препятствует функционированию в разных ситуациях. Сложности с переключением между видами деятельности. Проблемы с организацией и планированием препятствуют независимости.

**Расписание непосредственно образовательной деятельности**

Дни недели	время	Вид деятельности		время
		1-я подгруппа (5–7 лет)	2-я подгруппа (3–5 лет)	
понедельник	9.00–9.30	Социальное развитие и ознакомление с окружающим (Д)	Изобразительная деятельность (Рисование) (В)	9.00-9.20
	9.40-10.10	Изобразительная деятельность (Рисование) (В)	Социальное развитие и ознакомление с окружающим (Д)	9.40-10.00
	10.45-11.15	Двигательная деятельность (на воздухе) (В)		
	15.30-16.00	Развитие речи / Ознакомление с художественной литературой (Л)		
вторник	9.00–9.30	Изобразительная деятельность (Лепка) (В)	Развитие ручной моторики (Д)	9.00-9.20
	9.40-10.10	Формирование элементарных математических представлений (Д)	Изобразительная деятельность (Лепка) (В)	9.40-10.00
	10.35-11.05	Двигательная деятельность (И)		
	15.30-16.00	Подготовка к обучению грамоте (Л)		
среда	9.00–9.30	Формирование мышления (Д)	Изобразительная деятельность (Аппликация) (В)	9.00-9.20
	9.40-10.10	Изобразительная деятельность (Аппликация) (В)	Развитие сенсорного восприятия (зрительное восприятие) / Формирование мышления (Д)	9.40-10.00
	10.20-10.50	Музыкальная деятельность (М)		
четверг	9.00–9.30	Формирование элементарных математических представлений и развитие сенсорного восприятия (зрительное/ тактильное двигательное восприятие) (Д)	Психологические тренинги (П)	9.00-9.20
	9.40-10.10	Психологические тренинги (П)	Формирование элементарных математических представлений и развитие сенсорного восприятия (зрительное/ тактильное двигательное восприятие) (Д)	9.40-10.00
	10.20-10.50	Двигательная деятельность (И)		
	15.30-16.00	Развитие сенсорного восприятия (слуховое восприятие) и развитие речи (Л)		
пятница	8.50–9.20	Конструирование (В)	Социальное развитие и ознакомление с окружающим(Д)	9.00-9.20
	9.30-10.00	Формирование элементарных математических представлений (Д)	Конструирование (В)	9.30-9.50
	10.20-10.50	Музыкальная деятельность (М)		